

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 2/2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

директор института педагогики и психологии образования,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Цаплина Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

- Григорьев С.Г., Курносенко М.В.* Внедрение элементов STEM-образования в подготовку педагогов по профилю «Информатика и технологии» 5
- Львова А.С., Любченко О.А., Серебренникова Ю.А.* Отбор содержания модуля подготовки педагогов к использованию STEM-технологий на примере педагогического бакалавриата для учителей начальных классов 13
- Смирнова М.С., Добротин Д.Ю.* Результаты разработки и апробации нового содержания и форм организации педагогических практик будущих учителей начальной школы с учетом использования МЭШ 19

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Десяева Н.Д., Хаймович Л.В.* Типы образовательных событий по филологии как критерии отбора электронных ресурсов 27
- Кузина Л.П.* Формирование субъектной позиции педагога при включенном проектировании среды детского сада 32
- Талыкова М.Е.* Становление профессиональной идентичности конкурентоспособного педагога 36
- Зисман М.С.* Педагогические условия формирования социальной активности младших школьников 47
- Милина И.Г.* Авторитет педагога как важный фактор формирования учебной мотивации младших школьников 51
- Едчик О.В.* Современные требования ФГОС к развитию младших школьников 54
- Константинова А.А.* Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе 58

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Сильченкова Л.С.* Об одной тенденции в отечественной букваристике 62
- Муродходжаева Н.С., Абрамова А.А.* Трактовка понятия «социально-коммуникативные качества ребенка»: историко-ретроспективный анализ 68
- Смирнов Ю.В.* Анализ развития информационной сферы из концепции супер-индустриального общества Элвина Тоффлера 72
- Шишкина Е.А.* Педагогические взгляды Л.Н.Толстого и современность 82
-

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

- Поставнев В.М., Поставнева И.В.* Общение родителей и детей: сложности и способы их преодоления 86
- Поставнева И.В.* Опыт рефлексии на жизненные ситуации: приемный ребенок на этапе адаптации в семье 90
- Митюшова Н.Н.* Взаимодействие специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с общим недоразвитием речи 94
- Симонова В.В.* Особенности адаптации первокурсников к обучению в педагогическом университете 100
- Шилин С.М.* Мониторинг деятельности психолого-педагогической службы образовательной организации 106
- Камал Д.М.* Трудности освоения китайского языка подростками-русофонами 110

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Десяева Н.Д., Серебренникова Ю.А.* Система образовательных событий по филологии в начальной школе 115
- Ходакова Н.П., Королева М.А.* Технология МЭШ в практике работы современного учителя в школе (из опыта работы) 123
- Зиновьева Т.И., Ступенко О.П.* Письменное дистантное общение в жанре смс-сообщения в речевой подготовке школьников 127
- Романова А.О.* Формирование основ гражданской идентичности у обучающихся поликультурной школы средствами речевого этикета 133
- Басова С.В.* Проблемные задания творческого характера при изучении лирических произведений 136
- Двойнин М.Л.* Культурно-исторические особенности спортивной деятельности в контексте физического воспитания 142
- Алпатова М.П., Алпатова А.И.* Экологический проект как средство формирования представлений о растениях у младших школьников 148
- Шибеева В.М.* Дидактические игры как средство формирования экологических ценностей у младших школьников 154
- Родионова Д.А.* Использование облачных технологий в проектной деятельности младших школьников 158
- Белякова Е.В.* Компьютерные игры в системе формирования пунктуационных умений младших школьников 162

<i>Ершова Т.А.</i> Реализация принципов орфографии при обучении младших школьников на уроках русского языка	165
<i>Канапиева Е.А.</i> Роль дидактической игры в формировании коммуникативных умений младших дошкольников	169
<i>Зенина Е.Ю.</i> Историческое повествование как литературный жанр изучения в начальной школе	175
<i>Козлова М.Е.</i> Особенности восприятия произведений художественной литературы младшими школьниками	185
<i>Марцева С.В.</i> Дистанционное обучение в начальной школе: проблемы, особенности и перспективы	191
<i>Агаджанян Д.К.</i> Использование компьютерных игр в обучении младших школьников	196

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

*С.Г.Григорьев, д.тех.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: grigorsg@mail.ru*

*М.В.Курносенко, ст.преп.ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: kurnosenkomv@mail.ru*

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКУ ПЕДАГОГОВ ПО ПРОФИЛЮ «ИНФОРМАТИКА И ТЕХНОЛОГИИ»

В данной статье описаны подходы к формированию учебного плана и содержания рабочих программ дисциплин с элементами STEM-образования при подготовке бакалавров по специальности «Педагогическое образование» профиля «Информатика и технология».

Ключевые слова: STEM, STEAM, STEM – парк, образовательная робототехника, мехатроника, конструктор, инженерно-технические компетенции, роботы, профобразование, дополнительное образование.

This article describes approaches to the formation of the curriculum and the content of the curricula of disciplines with elements of STEM-education in the preparation of bachelors in the specialty "Pedagogical Education" of the "Informatics and Technology" profile.

Key words: STEM, STEAM, STEM - park, educational robotics, mechatronics, constructor, engineering and technical competencies, robots, vocational education, additional education.

В 2018 году в своем послании Федеральному Собранию президент Российской Федерации В.В. Путин указал: «В кратчайшие сроки нам необходимо создать передовую законодательную базу, снять все барьеры для разработки и широкого применения робототехники, искусственного интеллекта, беспилотного транспорта, электронной торговли, технологий обработки больших данных. Причём такая нормативная база должна постоянно обновляться, строиться на гибком подходе к каждой сфере и технологии» [1].

В ближайшем будущем в мире и, естественно, в России, будет резко не хватать: IT-специалистов, программистов, инженеров, специалистов высокотехнологичных производств. Образование в области STEM является основой подготовки сотрудников в области высоких технологий. Поэтому многие страны, такие как Австралия, Китай, Великобритания, Израиль, Корея, Сингапур, США проводят государственные программы в области STEM-образования [5].

STEM – образование – это общемировой тренд в образовании, возникший

относительно недавно.

Наука, технология, инженерия и математика (STEM), ранее - математика, инженерия, технология и наука (METS) - это термин, используемый для объединения этих академических дисциплин. Этот термин обычно используется при рассмотрении образовательной политики и выбора учебных программ в образовательных учреждениях для повышения конкурентоспособности в области развития науки и техники.

STEM – акроним, использующийся для описания научно-технических областей в образовании и производстве, S (science) – естественные науки, T (technology) технологии, E (engineering) – инжиниринг, M (mathematics) – математика. Насколько в США считают важным данное направление говорит тот факт, что Национальный научный фонд (NSF), который является правительственным агентством США, которое поддерживает фундаментальные исследования и образование во всех немедицинских областях науки и техники, с годовым бюджетом в размере около 7,0 млрд. долл. США (финансовый год 2012 года), финансирует около 24% всех фундаментальных исследований, проводимых в федеральном масштабе колледжами и университетами Соединенных Штатов. В некоторых областях, таких как математика, информатика, экономика и социальные науки, NSF является основным источником федеральной поддержки.

Традиционная школьная программа предлагает ученикам S-T-E-M подход, в рамках которого ученики приобретают базовые знания по отдельным предметам, не видя взаимосвязи между этими предметами. Доминирующей формой преподавания является лекционное с акцентом на грамотность учеников. Такой подход в преподавании привел к понижению интереса к STEM профессиям и нехватке компетентной рабочей силы в этих профессиях. В результате назрела необходимость STEM реформы. Целью STEM реформы в области естественных наук, математики, инжиниринга и технологий является создание STEM компетентной рабочей силы и повышения естественнонаучной грамотности выпускников школ. Необходим новый интеграционный подход к обучению, нацеленный на более глубокое понимание естественных наук и математики на основе идей о взаимосвязи между естественными науками, математикой, инжинирингом и технологиями.

На рисунке 1 представлены проблемы STEM-образования, требующие решения.

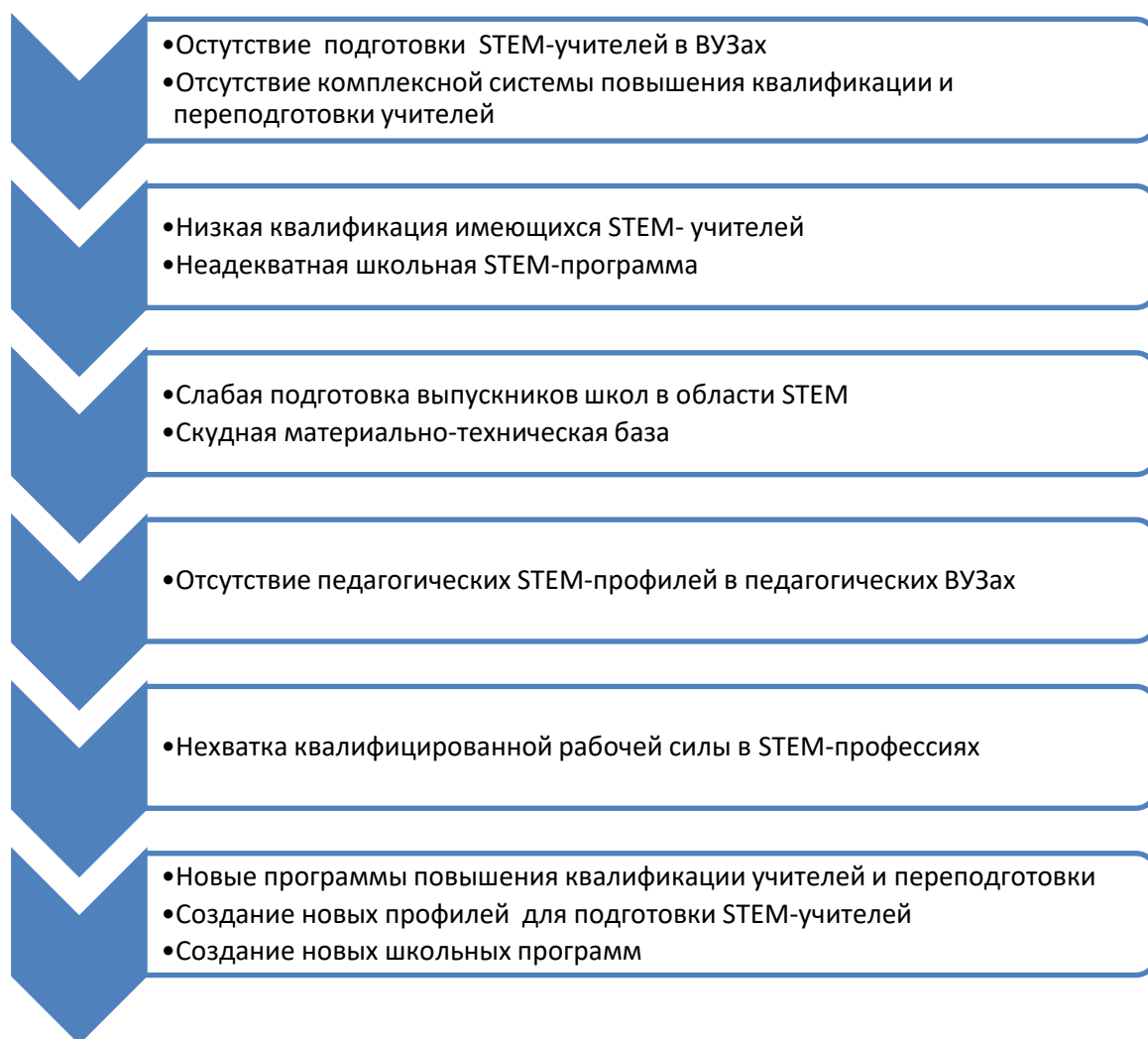


Рисунок 1. Проблемы STEM-образования

Необходимо особо отметить сложность и многогранность STEM-образования, в результате чего для решения вопросов, связанных с отсутствием STEM-грамотности, необходима разработка самых разнообразных программ по виду, направлению и уровню сложности, а также с учетом наличной материальной базы. Можно выделить следующие основные подходы к их разработке:

1. Расширить учебный опыт в отдельных STEM-предметах, используя проблемно-ориентированную учебную деятельность, в ходе которой аналитические концепции применяются к реальным мировым проблемам, с целью лучшего понимания сложных концепций обучающимися.

2. Интегрировать знания STEM-предметов, чтобы создать более глубокое понимание их содержания, что в итоге приведет к расширению возможностей обучающихся в будущем выбрать техническое или научное направление карьеры.

3. Некоторые считают, что в STEM-образовании должен преобладать многопрофильный подход, который использует интегративность в обучении STEM-дисциплин, как это делается в реальных производственных условиях. Тем

самым обучающийся сможет применять свои знания для решения плохо структурированных технологических проблем, развивать технические способности и более интенсивно овладевать навыками высокоорганизованного мышления. Само обучение предполагается строить на базе проблемно-ориентированной учебной деятельности (на основе метода проектов и технического проектирования), которая объединяет научные принципы, технологию, проектирование и математику в одну школьную STEM-программу. Эта программа может преподаваться в качестве нового отдельного школьного предмета или использоваться для оказания помощи уже существующим STEM-предметам для достижения наиболее значимых результатов.

4. Внедрение инноваций в методику обучения каждому из отдельных STEM-предметов и как интегративный подход к обучению, где основные понятия науки, технологии, инженерии и математики перенесены в одну учебную программу, названую STEM.

Такой широкий спектр подходов обусловлен сложностью исследуемого явления. При всем многообразии существующих подходов практически все исследователи сходятся во мнении, что STEM-образование – это современный образовательный феномен, означающий повышение качества понимания обучающимися дисциплин, относящихся к науке, технологии, инженерии и математике, цель которой – подготовка обучающихся к более эффективному применению полученных знаний для решения профессиональных задач и проблем (в том числе через улучшение навыков высокоорганизованного мышления) и развитие компетенции в STEM (результат чего можно назвать STEM- грамотностью).

К примеру, стандарты среднего естественно-научного образования США определили восемь основных научных и инженерных навыков и компетенций:

1. Задание вопросов (науки) и постановка задач (инжиниринг).
2. Создание и использование моделей.
3. Планирование и проведение исследований.
4. Анализ и интерпретация данных.
5. Развитие и использование типов мышления, необходимых для проведения математических операций и вычислений.
6. Умение давать объяснения (науки) и находить проектировочные решения (инжиниринг).
7. Умение аргументировать на основе имеющихся фактов.
8. Получение, оценка и правильная передача информации.

Эти же стандарты также определили семь обобщающих (сквозных) понятий.

1. Закономерности.
2. Причинно-следственная связь.

3. Масштаб, пропорциональность и порядок величин.
4. Системы и модели систем.
5. Энергия и материя: потоки, циклы и законы сохранения.
6. Структура и функция.
7. Стабильность и изменение.

Традиционно естественные науки в школьной программе США делятся на четыре области: 1) physical sciences (PS) – физико-химические науки, 2) life sciences (LS) – биологические науки, 3) earth and space sciences (ESS) – геологические и астрономические науки, и 4) engineering, technology and applications of sciences (ETS) – инжиниринг, технологии и прикладные науки. Стандарты определили основные предметные знания в этих четырех областях. В каждой области выделены основные понятия (таблица 1), которые разбиты на отдельные стандарты для каждого возраста.

Таблица 1. Основные предметные понятия

Физико-химические науки • PS 1: Материя и ее взаимодействия • PS 2: Движение и статика: силы и взаимодействия. • PS 3: Энергия • PS 4: Волны и их применение в технологиях для передачи информации	Биологические науки • LS 1: От молекул до организмов: структура и процессы • LS 2: Экосистемы: взаимодействия, энергия и динамика • LS 3: Наследственность: наследование и изменчивость признаков • LS 4: Биологическая эволюция: единство и разнообразие
Геологические и астрономические науки • ESS 1: Роль Земли во вселенной • ESS 2: Системы Земли • ESS 3: Земля и человеческая деятельность	Инжиниринг, технологии и прикладные науки • ETS 1: Инженерное проектирование (дизайн) • ETS 2: Связи между инженерией, технологиями, естественными науками и обществом

Каждый стандарт определяет, что ученик *должен уметь делать*, а не информацию о том, как преподавать предмет. Каждый стандарт может включать больше одной предметной идеи. Некоторые предметные идеи разбиты на несколько частей, чтобы была возможность акцентироваться на *умениях и навыках*. Намеренное акцентирование каждого стандарта на оценке уровня подготовки учащихся. Каждый стандарт подробно описывает требования к демонстрации знаний учеником с пояснениями для учителя и условиями оценки

уровня подготовки учеников. Дополнительно каждый стандарт включает научные и инженерные навыки, обобщающие понятия и основные предметные знания. В каждом стандарте также описывается связь между основными идеями в пределах данного предмета для данного уровня учеников и дается объяснение, где и как данная предметная идея развивается от начальных до старших классов [4].

Учитывая необходимость организовать подготовку педагогов по профилю «Информатика и технологии» в МГПУ, возникла идея наложить шаблон STEM-образования на учебный план этого профиля и проанализировать с одной стороны – количество предметов, которые можно отнести к той или иной компоненте STEM-образования, с другой – количество академических часов, отведенных на эту группу компонентов.

Данный подход страдает определенным субъективизмом, но позволяет в определенной степени оценить, насколько подготовка по данному профилю соответствует STEM-образованию.

Кроме того, в структуре учебного плана существует перечень дисциплин, которые нельзя менять, так как они зафиксированы в стандарте.

В таблице 2 отражен шаблон не STEM, а STEAM (присутствует компонента ART).

Таблица 2.

S		T		E		A		M	
Science		Technology		Engineering		Art		Mathematics	
науки		технологии в общем смысле, не только компьютерные		инжиниринг, проектирование, программирование прикладное		Искусство, творчество, дизайн, литература		математика	
ак/ч		ак/ч		ак/ч		ак/ч		ак/ч	
Учебный STEAM-план по профилю «Информатика и Технологии»									
1 курс (дисциплины и часы, на них отведенные)									
Концепции современного естествознания	72	Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании	72	Программное обеспечение	144	Педагогическая этика и сценическое мастерство педагога	72	Математический анализ и дифференциальные уравнения	144
Информатика	144	Проведение конкурсов и олимпиад по технологиям	72			Русский язык и культура речи	72	Математика (линейная алгебра)	72
Педагогика	108							Математическая логика	144
Психология	72								
История	108								
Философия	108								
Итого акад часов:	612		144		144		144		360
2 курс									
Социология	108	Теория и методика обучения информатике и технологиям	144	Программирование	180			Математика (аналитическая геометрия)	104
Педагогика	108	Технология подготовки учащихся к итоговой аттестации по информатике	108	Архитектура компьютера	108			Дискретная математика	108
Возрастная и педагогическая психология	144	Методика решения типовых заданий по информатике при подготовке к итоговой аттестации	108	Основы электроники	108			Практикум по решению задач на компьютере	108
Технологии психолого-педагогической диагностики и педагогических измерений	72	Телекоммуникационные сети и Интернет-технологии	108						
Основы специальной педагогики и специальной психологии	108								

Из таблицы видно, что компоненты STEM имеют следующие суммарные значения часов:

Since - 1872

Technology - 2628

Engineering - 1908

Art - 864

Mathematics – 1004

Пока не сформированы критерии оценки данных показателей, можно субъективно оценить эти цифры. Арт – составляющая вполне достаточная, хотя и может быть немного увеличена за счет дизайна и, возможно, добавления такой творческой компоненты как ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач). Учитывая достаточно большие численные показатели часов, отведенные на Науки и Технологии, можно забрать у них часов на математику или инженерию, а также провести ревизию дисциплин как таковых – от чего-то отказаться, а что-то пересмотреть на уровне содержания рабочей программы.

Следующим этапом может быть анализ корреляции тем в различных дисциплинах на уровне содержательной части рабочих программ. Например, при изучении среды программирования Scratch возникает цепочка, предусматривающая определенную последовательность в подаче и отработке материала, а именно:

1. Изучение среды программирования в «чистом виде», реализуя практикум программирования созданием детских игровых программ.
2. Применение данной среды в работе с цифровой лабораторией ТЕТРА (<http://amperka.ru>) – управление электронными объектами и реализуя элементы «Умного дома».
3. Программирование роботов РОББО на базе контроллера ScratchDuino.
4. Программирование роботов VEX в виртуальных мирах с помощью редактора с графическим (Scratch-подобным) интерфейсом.
5. Переход к программированию уже в текстовом редакторе на языке C++.

Как видно из этой цепочки, такой подход предполагает не только принцип «от простого к сложному», но и поможет «оживить», сделать интересными некоторые достаточно непростые моменты изучения программирования, а применение роботов позволит включить элементы наглядности в этот процесс. Также это позволит реализовать деятельностный подход перехода от простого изложения фактического материала к реализации теоретических знаний на практике.

Такой же подход предполагается применить и другим корреляционным связям внутри данной образовательной матрицы на уровне тем содержания рабочих программ дисциплин.

Фактически учебный план – это 2-ой уровень образовательной матрицы

(ОМ), где элементами матрицы являются дисциплины учебного плана. Затем переход как в гиперссылке и темы рабочих программ – 1 уровень.

Содержание рабочих программ с ключевыми словами (терминами) – 0 уровень.

Таким образом, дальнейшее направление исследований – анализ вышеуказанной образовательной матрицы и оценка количественных показателей эффективности учебного плана методами интеллектуальной обработки текстов (text mining) с последующей формулировкой общих подходов к анализу учебных планов и рабочих программ.

Литература

1. Послание президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – 2018. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 10.03.2018).
2. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Prime [Электронный ресурс] //CRS Report for Congress – 2012. Режим доступа: <https://fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf> (дата обращения: 10.03.2018)
3. И. Е. Люблинская. STEM в школе и новые стандарты среднего естественно-научного образования в США / Люблинская И.Е. // Проблемы преподавания естествознания в России и за рубежом - М.: ЛЕНАНД, 2014. — №44. С. 6-23.
4. Next Generation Science Standards, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nextgenscience.org/next-generation-sciencestandards>. – Заглавие с экрана – (дата обращения: 15.06.2018).
5. Carnevale A. P., Smith N., Melton M. STEM. Executive summary. – [Электронный ресурс]. 2014. Режим доступа: <https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/stem-execsum.pdf> свободный (дата обращения: 15.06.2018).
6. Репин А.О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики [Электронный ресурс] // КиберЛенинка -научная электронная библиотека №1(1)-2017 Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-stem-obrazovaniya-v-rossii-kak-prioritetnogo-napravleniya-gosudarstvennoy-politiki> (дата обращения: 11.03.2018)

Львова А.С. к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Любченко О.А., к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Серебренникова Ю.А., к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ МОДУЛЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье раскрываются особенности построения учебного модуля подготовки будущих педагогов начального образования к использованию stem-технологий.

В настоящее время инновационные технологии и высокотехнологичные продукты становятся неотъемлемыми составляющими современного общества. Инженерное образование в РФ, по словам президента РФ В.В.Путина, следует вывести на новый уровень. Необходимость формирования технического мышления, создание условий для исследовательской и проектной деятельности обучающихся, изучения ими естественных, физико-математических и технических наук, занятий научно-техническим творчеством неоднократно отмечалось и в выступлениях Председателя Правительства и Министра образования и науки Российской Федерации, видных ученых и представителей бизнеса России. Для решения данной задачи требуется утверждение STEM-образования в России.

Расшифровывая каждую букву STEM-образования получаем: Science - наука; Technology – технологии; Engineering – инженерия; Math - математика. Таким образом, получаем комплексный междисциплинарный подход к обучению, сочетающий в себе естественные науки, технологию, инженерию и математику.

Существует расширенная и углубленная вариация направления STEM - STEAM, в которое добавлено «А» направление – art (искусство). Все предметы интегрированы и взаимосвязаны в единое целое.

Термин stem впервые введен в школьную программу в США для того, чтобы углубленно развивать научно-технические компетенции учеников. Подготовка по stem-образованию начинается уже с первых классов.

Многие страны, например, Китай, Австралия, Израиль, Великобритания, Корея, Сингапур реализовывают государственные программы по STEM-образованию, которые решают задачу привлечения детей к основам программирования, роботостроения и инженерного дела.

Модернизация Российского образования нацеливает на углубленную подготовку студентов педагогических вузов в области информационных

технологий. Одним из потенциальных способов совершенствования подготовки будущих учителей младших классов будет включение образовательного модуля подготовки педагогов начального образования к использованию STEM-технологий.

Практическая подготовка обучающихся к профессиональной деятельности в условиях вуза во многом зависит от разработки и оптимального содержания подготовки будущих педагогов, поэтому разработка отбора содержания модуля подготовки педагогов к использованию stem-технологий является необходимым условием для системного представления цели, задач, концептуальных подходов, компонентов, этапов реализации, критериев и показателей эффективности включения данного модуля в общее образование в соответствии с ФГОС ВО.

Проектирование и организация образовательного процесса в вузе на основе освоения информационных технологий требует особой подготовки будущих педагогов начального образования, которая обеспечит овладение данной технологией на высокопрофессиональном уровне. Поэтому в основную образовательную программу подготовки педагогов начального образования учебный модуль подготовки к использованию stem-технологий должен входить как необходимый компонент.

Овладение студентами, обучающимися на ступени бакалавриата технологиями stem-обучения создаст в будущем условия для диверсификации собственной педагогической деятельности и позволит после получения диплома бакалавра работать с младшими школьниками в центрах технической поддержки образования, а также использовать полученные компетенции для организации в начальной школе самостоятельной деятельности обучающихся.

Достаточно значительным моментом в системе вузовского обучения является разработка учебных программ для реализации данного модуля в образовательном процессе. Отбор содержания обучения предлагаемого модуля, выбор технологий реализации его программ, формы контроля усвоения материала должно базироваться на компетентностно-деятельностном подходе, учитывая специфику данной технологии.

Для отбора содержания модуля подготовки педагогов начального образования к использованию STEM-технологий были выделены следующие критерии:

- потенциал профессионального развития при освоении технологий обучения дисциплинам STEM;
- предоставление доступа к технологиям (создание цифрового контента, запуск веб-сайтов, разработка компьютерных обучающих игр и т.п.);
- возможность проявить инициативу, активность, вовлеченность в собственное обучение;
- развитие критического мышления;

- получение углубленных представлений о художественном и техническом конструировании и моделировании роботов и механизмов, типах и видах роботов, роли роботов и механизмов в современном обществе;
- освоение основ кинетического программирования, устройствах ввода-вывода информации;
- изучение основ организации игры с использованием различных типов роботов и механизмов.

С учетом вышеизложенных критериев в программу подготовки будущих педагогов начального образования целесообразно ввести образовательный модуль «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» (направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль образовательной программы: Начальное образование). Цель изучения модуля - сформировать знания, умения и навыки, связанные с использованием STEM-технологий в образовательном процессе начальной школы.

Задачи освоения модуля:

- познакомить с особенностями развития STEM-образования в России;
- изучить и обобщить отечественный и зарубежный опыт в области электроники, программирования и информационных технологий;
- научить способам использования программного обеспечения STEM-комплексов в образовательной организации;
- освоить ИКТ, цифровые и медийные технологии;
- организовать продуктивную деятельность студентов на основе синтеза художественного и технического творчества;
- выполнить научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы.

Модуль «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» является структурной единицей программы бакалавриата и включает в себя основные дисциплины по модулю: «Программное обеспечение STEM-комплексов образовательной организации», «Технологии разработки учебной мультипликации», «Методика использования STEM-комплексов в начальной школе»; а также дисциплины по выбору: «STEM-технологии в проектной деятельности», «Внеурочная деятельность младших школьников в STEM-комплексе».

С целью отражения углубленной и расширенной вариации направления STEM – STEAM студентам может быть предложен элективный модуль профессиональной направленности «STEAM-технологии в образовательном учреждении» для подготовки будущих учителей начальной школы (направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль образовательной программы: Начальное образование. Модуль включает в себя следующие

дисциплины: «Ресурсы STEAM в дополнительном образовании детей младшего возраста», «Игротехнические образовательные комплексы», «Арт-технологии в образовании».

На основе выделенного содержания модулей подготовки педагогов начального образования к использованию STEM-технологий рассмотрим возможность включения данного модуля в учебный план подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль образовательной программы: Начальное образование.

В содержание модуля «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» нами было включено три основные дисциплины и две дисциплины по выбору. На изучение модуля всего выделено 576 учебных часов, из них контактная работа 64 часа. Общая трудоемкость модуля 16 зачетных единиц.

Содержание дисциплины «Программное обеспечение STEM-комплексов образовательной организации» знакомит с особенностями stem-комплексов образовательных учреждений, их содержанием, в которое входит линейка оборудования для преемственного STEM-образования детей младшего школьного возраста. STEM-комплексы направлены на знакомство младших школьников с основами математики, естествознания, природы, техники, конструирования и робототехники, развивают творческие способности, коммуникативные навыки, способствуют раннему профессиональному самоопределению детей. Основной задачей изучения дисциплины является обучение студентов способам использования программного обеспечения STEM-комплексов в образовательной организации.

Дисциплина «Технологии разработки учебной мультипликации» направлена на организацию продуктивной деятельности студентов на основе синтеза художественного и технического творчества на основе освоения технологии создания мультфильмов с детьми младшего школьного возраста.

Дисциплина «Методика использования STEM-комплексов в начальной школе» направлена на освоение студентами методики работы с младшими школьниками в школьных stem-комплексах.

В учебный план освоения модуля входят две дисциплины по выбору: «STEM-технологии в проектной деятельности» и «Внеурочная деятельность младших школьников в STEM-комплексе».

При реализации рабочих программ модуля предполагается использование следующих образовательных технологий: метод проектов, интерактивные технологии (коллективные лекции, дискуссии, коллективная творческая деятельность), ситуативные технологии, технология проблемного обучения, технология учебного исследования. Контроль осуществляется посредством

работы на практических занятиях, выполнения самостоятельных и контрольных работ, выполнения проектов.

По результатам освоения модуля «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» студенты сдают модульный экзамен.

При проектировании содержания и технологий реализации учебных дисциплин модуля, направленного на освоение студентами stem-технологий нами были определены некоторые особенности проектирования содержания модуля «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы», соответствующие требованиям ФГОС и современным дидактическим концепциям.

Так, при отборе содержания учебного материала для данного модуля мы опирались на рефлексивно-деятельностный подход в обучении, который относится к числу самых эффективных путей модернизации современного педагогического образования. Основное внимание было направлено на усиление в профессиональном образовании практической направленности, при этом сохраняя его фундаментальность.

Также нами были выделены основные компетенции, которые необходимо сформировать у студентов в процессе изучения предложенного модуля:

- способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- способность самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в фундаментальных и прикладных областях науки и решать их помощью современных исследовательских методов с использованием новейшего отечественного и зарубежного опыта и с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий;
- способность осваивать новые теории, модели, методы исследования, навыки разработки новых методических подходов с учетом целей и задач исследования.

Изучение модуля должно осуществляться в строгой системе. Основная роль принадлежит самостоятельной работе студентов и практическим занятиям. Грамотно организованная самостоятельная работа оказывает существенное влияние на формирование методических умений студентов. Для самостоятельной работы при изучении дисциплин модуля студентам предлагаются практикоориентированные методические задачи с последующим их обсуждением на практических занятиях. Самостоятельное решение методических задач способствует не только усвоению вопросов теоретического характера, но и формированию методического мышления и интуиции, осознанному выбору тех или иных методов и форм обучения учащихся.

Самостоятельная работа предусматривает использование контроля за усвоением знаний и умений студентов, а также самоконтроль. Самостоятельная работа может проводиться на различных этапах учебного процесса. Большое значение имеет выполнение домашней работы по заданию преподавателя.

В структуре образовательной программы модуль обеспечивает общепрофессиональную подготовку обучающихся в рамках уровня высшего образования. Освоение дисциплин модуля ориентировано на формирование системы общепедагогических и специальных знаний, которые являются основой развития профессиональных компетенций и приобретения будущими учителями в рамках практической подготовки опыта применения знаний по использованию STEM-технологий в образовательном процессе начальной школы.

Литература

1. Любченко О.А., Львова А.С. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 127-134.
2. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования// Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 1. 2018. С. 11-14. <http://izvestia-ippo.ru/marinyuk-a-a-serebrennikova-yu-a-podgot/> [Электронный ресурс]
3. Репин А.О. Преимущества stem-образования как приоритетного направления образовательной политики в российской федерации // В сборнике: Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 225-228.
4. Савенков А.И., Львова А.С. Подготовка педагогов для системы начального образования Москвы // Начальная школа. 2017. № 1. С. 4-7.
5. Сухорукова Е.В. Реализация в учебном процессе вуза современных образовательных трендов // В сборнике: Инновационные стратегии развития педагогического образования. Сборник научных трудов Международной научно-методической конференции: в 2 частях. 2017. С. 130-132.
6. S. Congress Joint Economic Committee. STEM Education: Preparing for the Jobs of the Future. http://www.jec.senate.gov/public/index.cfm?a=Files.Serve&File_id=6aaa7e1f-9586-47be-82e7-326f47658320. April 2012. [Электронный ресурс]

Смирнова М.С., к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Добротин Д.Ю., к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЭШ

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей начальной школы к работе с электронной платформой «Московская электронная школа». Представлены результаты апробации нового содержания и форм организации педагогических практик при условии включения в них электронных образовательных ресурсов МЭШ. Показаны возможности пути включения МЭШ в учебный процесс в систему подготовки бакалавров.

Ключевые слова: электронная платформа «Московская электронная школа», информационно-образовательная среда, информатика, культурно-просветительская деятельность, педагогическая практика.

Московская электронная школа (МЭШ) создает эффективную информационно-образовательную среду (ИОС), в которой активно работают учителя и обучающиеся, а также могут участвовать и родители учеников. Процесс внедрения платформы МЭШ в образовательные организации показал перспективность данного проекта для системы образования Москвы.

Для дальнейшего развития платформы МЭШ необходимо осуществлять подготовку будущих пользователей и создателей контента (педагогов) к работе с ней. Поэтому на передний план в работе педагогических университетов выступает обучение специалистов в области начального образования, готовых осуществлять всестороннее развитие младших школьников, используя при этом ресурсы современной информационно-образовательной среды [2].

В целях совершенствования подходов к подготовке будущих педагогов в Институте педагогики и психологии образования (ИППО) МГПУ была организована и проведена апробация образовательных модулей с информационно-методическими разделами, ориентированными на использование платформы МЭШ.

В рамках апробации в рабочие программы (РП) дисциплин, практик и фондов оценочных средств (ФОС) были внесены изменения, предусматривающие добавление модулей, отражающих основные виды деятельности студентов по освоению концепции электронного образования и особенностей ресурсов, размещаемых на платформе МЭШ. В условиях реального образовательного процесса была проведена апробация образовательного модуля «Методические основы обучения информатике». Студенты 3 курса ИППО, получающие степень бакалавра в области начального

образования вместе с дополнительной подготовкой по информатике проходили педагогическую практику, нацеленную на развитие и совершенствование навыков работы с ресурсами платформы. В процессе прохождения педагогической практики по вышеназванному модулю планировалось освоение компетенций, предусматривающих сформированность умения работать в условиях современной информационно-образовательной среды:

- способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов (ПК-4);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7).

Такие же цели были поставлены при проведении практики студентов второго курса, осваивающих модуль «Культурно-просветительская деятельность», которым предусмотрено изучение следующих дисциплин: «Технологии культурно-просветительской деятельности», «Экскурсия как форма организации культурно-просветительской деятельности», а также прохождение рассредоточенной культурно-просветительской практики. Включение такого вида практики обусловлено тем, что не менее значимой, чем «предметно-методическая», в подготовке студентов педагогических ВУЗов является и «культурно-просветительская» составляющая. Ее важная роль обусловлена спецификой деятельности учителя начальной школы, не только преподающего практически все основные предметы, но также и выполняющего обязанности классного руководителя, организующего, как правило, и внеурочную деятельность. Как показывает многолетняя школьная практика, именно такая комплексная работа и обеспечивает всестороннее развитие личности ребенка.

Среди основных целей изучения данного модуля сформулированы следующие: расширить знания студентов о технологиях организации и значении культурно-просветительской деятельности в учебно-воспитательном процессе, подготовить студентов к внедрению современных форм, методов и средств культурно-просветительской деятельности с учетом возможностей ИОС, включая ЭОР платформы МЭШ и дистанционного обучения. В процессе изучения дисциплин модуля формируются компетенции, которые обеспечивают готовность будущих педагогов организовывать культурно-просветительскую деятельность с использованием ресурсов платформы МЭШ:

- способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения

и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов (ПК-4);

➤ способен выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13).

➤ способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14).

Как видно из приведенного перечня компетенций для двух направлений подготовки студентов в качестве ее важнейшей составляющей рассматривается профессиональная компетенция-4 (ПК-4), которая затрагивает практически все направления педагогической деятельности: проведение уроков и внеурочных развивающих занятий, организация экскурсий, взаимодействие с родителями и другими социальными группами, в том числе умение успешно использовать ресурсы ИОС. Формирование данного умения может быть существенно затруднено переполненностью информационного пространства некачественным контентом, наличие которого в МЭШ должно быть сведено к минимуму, т.к. размещаемые на платформе материалы проходят обязательную экспертизу. Таким образом, платформа МЭШ в отличие от сети Интернет представляет собой систематизированную базу ЭОР, что для начинающих учителей является определенной гарантией для качественной разработки материалов занятий.

Рассмотрим основные виды деятельности, которые были реализованы во время педагогических практик.

В процессе прохождения практики культурно-просветительской направленности студенты должны были проанализировать возможности применения ЭОР платформы МЭШ для осуществления культурно-просветительской деятельности в начальной школе, а также с использованием ресурсов МЭШ подготовить материалы для проведения классного часа культурно-просветительского содержания.

Педагогическая практика по модулю «Методические основы обучения информатике» предполагала работу студентов с материалами платформы МЭШ, а также создание и отбор атомарного контента для нее. Большое внимание в работе со студентами методисты (Ф.С.Гайнуллова, М.В.Нехлюдова, М.С.Смирнова) уделяли проблеме методически грамотного использования атомарного контента МЭШ в сценарии урока, разработке контента согласно требованиям МЭШ. Студенты практиковались в разработке всех видов атомарного контента, проектировании уроков с опорой на него, разработке тестов. Анализ материалов, размещенных в МЭШ, позволял выявить умение студентов критически осмысливать предложенные сценарии уроков, игры, тексты, иллюстративный материал.

Наблюдения за работой студентов и анализ продуктов их учебно-методической деятельности показывает, что будущие учителя в достаточной степени владеют информационно-коммуникационными технологиями и в

условиях внедрения МЭШ не будут испытывать затруднений в работе с этой платформой. Уже ранее было отмечено, что «с каждым годом у педагогов все меньше оказывается востребованной помощь в эффективном использовании компьютерной техники» [1; 7]. Проведенное нами в рамках педагогической практики анкетирование студентов и учителей подтвердило этот тезис: они не испытывают затруднений в использовании компьютерной техники.

Как справедливо отмечено [1; 7], в ближайшей перспективе «требуется совершенствование умения выделять, использовать и создавать электронные ресурсы, которые ориентировали бы на новые образовательные результаты». [1; 7]

Работа со студентами на практике по модулю «Методические основы обучения информатике» по анализу контента МЭШ показала, что нередко в МЭШ представлен материал не очень высокого научно-методического уровня. Это касается и сценариев уроков, и игр, и видеофрагментов. В ряде случаев содержательная и методическая составляющие атомарного контента нередко оставляет желать лучшего. Например, игрой нельзя назвать упражнение, представленное в виде теста. Видеофрагменты (по предмету «Окружающий мир») нередко содержат некорректные изображения. Учителя, которые приняли участие в анкетировании, также отмечали, что именно низкое качество предлагаемых материалов является той причиной, почему они «крайне редко» или «иногда» используют ЭОР МЭШ. Вместе с тем следует заметить, что большей части студентов, проходившим практику, было трудно оценить научно-методический уровень материалов, поскольку они еще не проходили обучение по соответствующим дисциплинам, и не в полной мере обладают необходимыми компетенциями. Однако выделение этой проблемы и ее решение – оценка содержательного наполнения платформы МЭШ – было приоритетным направлением в нашей работе на практике. Кроме того, при подготовке уроков, в процессе отбора содержания к уроку, студенты отмечали, что некоторые видеофрагменты (нарезки сюжетов из телевизионных передач, например) не всегда отвечают психолого-педагогическим особенностям младших школьников.

Сдерживающим фактором в активном внедрении платформы МЭШ в московскую образовательную среду нередко также становятся технические и методические проблемы. Так, например, респонденты-пользователи МЭШ отмечают, что «нередко отказывает программное обеспечение», «нестабильно работает Интернет», «нередки поломки оборудования», «встречаются научные и методические ошибки», «неудачные фрагменты (атомарный контент) сценариев урока». Преодоление указанных проблем во многом ляжет на плечи самих учителей. Для этого они должны уже на этапе обучения быть готовыми как к содержательному и методическому анализу ресурсов МЭШ, так и к самостоятельной разработке элементов сценариев урока. Поэтому указанной

проблеме уделялось много внимания при составлении и обсуждении сценариев уроков.

К завершению практики каждый студент разработал пять уроков с учетом контролируемых элементов содержания (КЭС), а также создал сценарий урока (или комплекс из нескольких видов атомарного контента) для МЭШ по выбранной теме с использованием собственного атомарного контента; предоставил отчет в форме эссе об использовании ресурсов образовательной платформы МЭШ.

Приведем пример комплексного задания, разработанного студентом с использованием ресурсов МЭШ, состоящего из нескольких атомарных элементов. Задание предусматривает ответы на вопросы на основе анализа сведений, изложенных в тексте и анализа изображений.

Текст «Рыцари Средневековья»

Слово «рыцарь» первоначально означало «всадник». Рыцарями могли быть только люди благородного происхождения, достаточно богатые, чтобы приобрести коня и вооружение – меч, щит, латы.

Рыцари несли службу в войске короля или других знатных людей.

Для того, чтобы стать настоящим воином-рыцарем, требовалось много времени и сил. К военной службе рыцари готовились с детства. В возрасте семи лет мальчики покидали родительский дом и становились пажами знатных землевладельцев или короля. Там они обучались фехтованию, борьбе, верховой езде, метанию копья, пению и танцам. Умения читать и писать для рыцаря не считалось обязательным.

Когда юноше исполнялось 15 лет, он поступал на службу к рыцарю, становился его оруженосцем. В его обязанности входило ухаживать за лошадьми и собаками рыцаря. Он встречал гостей и прислуживал им за столом. В походе оруженосец вез доспехи рыцаря, а во время боя должен был находиться за спиной рыцаря, чтобы в нужный момент подать ему запасное оружие. Только после нескольких лет службы отличившихся в боях оруженосцев посвящали в рыцари. Происходило это обычно в присутствии других рыцарей, оруженосцев и, конечно, прекрасных дам.

А чтобы в мирное время не притупилось их мастерство в военном искусстве, рыцари участвовали в специально организованных турнирах. На турнире два рыцаря скакали навстречу друг другу верхом на конях и, нанося удары длинными копьями, старались выбить противника из седла.

Рыцарь обычно носил ленту, эмблему или платок своей возлюбленной дамы. Если рыцарь побеждал, он приносил славу не только себе, но и даме, знак которой он носил.

Задания к тексту.



1. Кратко ответь на вопросы:

1) Что первоначально означало слово «рыцарь»?

2) Что входило в его обязанности?

3) Правда ли, что в обязанности оруженосца входило ухаживать за лошадьми и собаками рыцаря?

4) Как вы думаете, был бы рыцарь профессионалом своего дела, если бы не проходил столь долгое обучение оруженосцем?

5) Где могло пригодиться звание рыцаря?

2. Выбери правильное продолжение фразы:

2.1. По исполнению 15 лет юноша...

1) сразу становился рыцарем

2) поступал на обучение и становился оруженосцем

2.2. Рыцарь...

1) никогда не носил платок своей возлюбленной

2) носил с собой платок своей возлюбленной

3. Выбери правильные утверждения и выпиши их номера ниже:

1) Слово «рыцарь» первоначально означало «всадник».

2) Рыцари несли службу только в войске короля.

3) Умения читать и писать для рыцаря считалось обязательным.

4) Только после нескольких лет службы отличившихся в боях оруженосец посвящался в рыцари.

5) Если рыцарь побеждал, он приносил славу не только себе, но и даме, знак которой он носил.

Ответ: _____

4. Рассмотрите иллюстрации и обведи номера тех, которые относятся к эпохе средневековых рыцарей:

1)



2)



3)



4)



5)



6)



Как видно из примера, при разработке задания студент по сути скомбинировал несколько видов элементарного контента: текст, изображение, систему заданий. Не вызывает сомнений, что такой комплексный контент является иллюстрацией достаточно высокого уровня владения умениями работать с ресурсами платформы МЭШ. Однако в большей степени студентам в процессе практики удавалось подобрать либо качественные атомарные элементы

для включения в конспекты, либо их попарное сочетание: изображение – вопрос и текст – вопросы.

Во время педагогической практики было проведено анкетирование учителей с целью выявления их мнения об образовательной платформе МЭШ.

Анкетирование учителей показало, что почти все опрошиваемые в той или иной степени владеют умениями по разработке и использованию ресурсов МЭШ, а также умеют находить необходимый контент для разработки сценария урока. Однако примерно 50% учителей не использует МЭШ в практике преподавания. Среди причин указывается на то, что ими самостоятельно разработан банк мультимедийных презентаций и иных ресурсов, поэтому они не испытывают потребности в ЭОР МЭШ. Половина опрошенных используют ресурсы МЭШ в педагогической деятельности, в основном «время от времени» и «крайне редко».

Использование платформы МЭШ при прохождении культурно-просветительской практики вызвало больше трудностей. В значительной степени это обусловлено дефицитом образовательного контента соответствующей направленности, который представлен на платформе МЭШ. Культурно-просветительская практика закладывает прочный фундамент в подготовке будущих учителей к реализации внеурочной деятельности младших школьников. Поэтому мы предполагаем, что в дальнейшем именно на этом направлении следует сконцентрировать внимание: подготовки студентов к разработке атомарного контента для МЭШ.

Изучение практики школы показало, что родители почти никогда не используют возможности МЭШ. При планировании дальнейшей работы разработчикам платформы, вероятно, следует учесть и это обстоятельство.

Таким образом, проведенная апробация образовательных модулей с информационно-методическими разделами, ориентированными на использование технологий МЭШ, показала, что студенты успешно овладели организационно-технологическим, аналитико-методическим и практико-методическим компонентом. Аналитико-методический компонент предусматривал приобретение опыта анализа содержания электронных ресурсов платформы МЭШ в соответствии с предъявляемым к ним требованиям, практико-методический – самостоятельную разработку атомарных контентов или их сочетаний и разработку сценариев уроков при условии наличия доступа к ресурсам МЭШ.

В заключение приведем текст эссе студентки 3 курса, которое отражает общие результаты работы студентов ИППО на практике в условиях апробации работы с ресурсами платформы МЭШ.

«МЭШ – это система образования будущего, которая позволяет использовать все плюсы информационных технологий. Решения МЭШ доступны для всех и уже получили высокие оценки учителей, родителей и детей ряда

московских школ. МЭШ сочетает традиционное образование и новые технологии: электронный дневник и журнал, онлайн библиотека учебников, интерактивные сценарии уроков, виртуальные лаборатории и другие возможности для учителей.

Мне, как студентке педагогического ВУЗа, на практике удалось поработать с порталом Московской электронной школы. В этот портал имеют доступ все педагоги: они могут загружать туда тестовые задания по предметам, сценарии уроков по различным темам, добавлять фотографии и видеофайлы, которые непосредственной будут касаться темы того или иного урока. Изучая портал, мне показалось, что там не так уж много информации именно для начальной школы. Я думаю, это в силу того, что портал ещё не пользуется особой популярностью у учителей и не во всех школах используют МЭШ.

Я считаю, что знакомство с Московской электронной школой и работа со сценариями уроков из МЭШ мне, как будущему учителю начальных классов, была полезна».

Нам представляется, что перспективные направления в подготовке будущих учителей, состоят в том, чтобы определить подходы к созданию контента, оценке его качества и инструментов мониторинга востребованности входящих в МЭШ образовательных электронных ресурсов, сценариев уроков и разработок внеурочных занятий культурно-просветительской направленности. В процессе такой работы будут формироваться экспертно-оценочные и информационные компетенции педагога, а апробированная модель педагогической практики в составе соответствующих модулей может стать основой для планирования содержания и организации процесса обучения. [3; 25]

Литература

1. Гриншкун В.В., Реморенко И.М. Фронтиры «Московской электронной школы» // Информатика и образование. 2017. №7 (286). С. 3-8
2. Кривова В.А. Проблема подготовки будущих педагогов к работе в информационных средах «Московской электронной школы» // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 3. С. 25-30.
3. Цаплина О.В. Подготовка педагогов к оценке качества образовательного контента «Московская электронная школа» // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. №3. С.21-25

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Десяева Н.Д., д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: 481795@mail.ru*

*Хаймович Л.В., к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: khaimovichlv@mail.ru*

ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ПО ФИЛОЛОГИИ КАК КРИТЕРИИ ОТБОРА ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ

В статье рассматривается влияние электронных образовательных ресурсов на формирование коммуникативной компетенции школьников, характеризуется коммуникативный потенциал электронно-цифровой среды. По мнению авторов, основным критерием отбора ЭОР для решения задач филологического образования является их роль в образовательных событиях (веб-проектах, веб-квестах, ресурсных остановках), инициирующих различные виды коммуникативно-познавательной активности участников.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, информация, знание, образовательное событие, веб-проект, веб-квест, ресурсная остановка.

В настоящее время использование электронных образовательных ресурсов является мощным каналом получения информации обучающимися, и филологическое образование все интенсивнее обращается к многочисленным электронным источникам, среди которых словари, справочники, электронные учебники, другие базы данных. Очевидно, что использование электронных ресурсов в филологическом образовании, с одной стороны, имеет определенные преимущества, с другой – сопровождается некоторыми рисками, которые образовательное сообщество еще не научилось компенсировать (несмотря на то, что активно ведутся поиски путей решения проблемы повышения эффективности электронной образовательной среды как особой «инфраструктуры», которая не сводится лишь к трансляции информации, а развивает познавательную активность школьников, способствует освоению разнообразных способов деятельности, учитывает личностную самореализацию ребенка, активизирует коммуникативную деятельность). К преимуществам, несомненно, стоит отнести, во-первых, возможность опоры в процессе коммуникации на опыт практического знания обучающихся (его актуальных для школьников типов), во-вторых, включение в образовательную среду множества уделенных объектов, что делает ее более объемной. Данные преимущества позволяют использовать электронные образовательные ресурсы для обучения

школьников новым жанрам (например, комментарию в блоге, смс-диалогу и др.), для создания гипертекста по любой изучаемой теме и т.п.

Однако очевидны и риски использования ЭОР в школьном обучении. Нередко эти ресурсы повторяют печатные варианты идентичных изданий, не содержат никаких дополнительных функций. Они, безусловно, облегчают и ускоряют работу, позволяют быстро получить информацию, но порождение знания не сводится к трансляции информации. Информация выступает в качестве обязательного и необходимого структурного элемента процесса познания, обеспечивая собой его единство и непрерывность, однако знание не тождественно информации. В электронных образовательных ресурсах вербальный способ передачи знания нередко заменяет визуальная (зрительная) картинка. Такая «готовая» подача информации во многом ведет к утрате способности обучающихся образно и творчески мыслить. Кроме того, в результате трансформации традиционных способов предъявления информации в электронные придает последним схематичность, вырывает их из контекста. Исключение информации из дискурса (непрерывного целенаправленного процесса речевой коммуникации), в результате чего обрубается коммуникативные связи (точнее говоря, очевидные коммуникативные связи переводятся или в информационные, или в неочевидные) - это основной коммуникативный риск использования ЭОР. Все это накладывает ограничения на развитие научно-учебной речи школьников. Например, очевидно снижение мотивации к использованию жанров устной монологической речи, стремление создавать письменные научные тексты на основе копирайтинга и др.

Таким образом, в электронной образовательной среде наблюдается противоречие между расширением коммуникативных возможностей ее субъектов и ограничением этих же субъектов в таком использовании полученной информации, которая обеспечивает развитие мыслительно-речевой деятельности. Разрешение данного противоречия осознается как проблема именно филологического образования, одной из задач которого является развитие речи обучающихся. Один из подходов к решению названной проблемы - учет при отборе и создании электронных образовательных ресурсов особенностей процесса формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, их взаимосвязи, когда выстраивание причинно-следственных отношений, понимания оснований выводов, формирование умений обобщать и систематизировать, находить и выводить закономерности становится основой развития мыслительно-речевых умений.

В обозначенном контексте критерием отбора электронных ресурсов для развития речи школьников может стать их возможность для реализации событийного подхода к организации образования. Данный подход особенно важен в гуманитарной сфере, компоненты которой непосредственно выводят

обучающегося в область социальной деятельности. В основе событийного подхода лежит гуманитаризация образования, один из признаков которой - значимость для субъектов образовательного процесса личного участия и присутствия в образовательных ситуациях, осознанное стремление к участию в образовательном событии [1; 2; 4;].

Таким образом, образовательное событие может быть определено как форма решения практикоориентированной задачи, инициирующая различные виды познавательной коммуникативной активности участников. Очевидно, что в современной образовательной среде познавательная коммуникация немыслима без обращения к электронным ресурсам. Однако результаты образовательной событийности характеризуются признаками «открытие» (субъект образовательного процесса открывает для себя личностные и предметные смыслы) и «порождение» (субъект образовательного процесса порождает некоторый новый продукт). И тогда такие электронные образовательные ресурсы, как энциклопедии, учебники, сайты, виртуальные музеи и экскурсии, комплексы развивающих и обучающих игр становятся «носителями» событий. «Проживание» события создает почву для включения подобных ресурсов в формирование способности занимать рефлексивную позицию, осуществлять самооценку, постановку новых целей на основе осуществленной деятельности.

Представляется, что актуальные для развития познавательной речевой деятельности образовательные события с использованием электронных ресурсов должны обеспечивать инициативное участие в получении информации с ЭОР (что и позволяет, с одной стороны, перевести данную информацию в знание, с другой – включаться в активную познавательную коммуникацию). При этом они могут быть как групповыми, так и индивидуальными. В любом случае образовательное событие в электронной образовательной среде должно порождать микродискурс, который может вписаться в систему дискурса в целом и таким образом компенсировать коммуникативные риски ЭОР.

На рисунке 1 представлены типы образовательных событий с использованием ЭОР. Это веб-проект, веб-квест и так называемая «ресурсная остановка». Веб-проект - образовательное событие, в ходе которого решение практико-ориентированной задачи основано на самостоятельном приобретении школьниками знаний путем обращения к различным ЭОР. Содержательное поле веб-проекта задается его темой. Веб-квест - образовательное событие, в ходе которого решается социально-игровая практико-ориентированная задача. Содержательное и структурное поле веб-квеста задается известным сюжетом (социальным или литературным). Ресурсная остановка – образовательное событие, в ходе которого участники обращаются к учебным адаптивным ЭОР. Содержательное и структурное поле ресурсной остановки задается образовательной областью.



Рисунок 1. Типы образовательных событий

Образовательные события в большей степени предполагают групповые формы деятельности – это открытая, коллективная форма образования. Событийность предполагает активное взаимодействие при проявлении инициативы каждого. Однако образовательные события способствуют и индивидуализации образовательного процесса – хотя бы потому, что участие в них требует владения определенными компетенциями и ресурсами. Значимым результатом ресурсной остановки является понимание дефицита определенного знания и получение его, то есть активизация ресурсов личности человека, что в современных соревновательных условиях является важной задачей. Именно поэтому ресурсная остановка как образовательное событие направлено на личностное развитие школьников, коррекцию дефицитов, выполнение компенсаторной функции.

Таким образом, в электронной образовательной среде могут быть организованы три основных типа образовательных событий: событие исследовательского типа (веб-проект), событие социализирующего типа (веб-квест), событие ресурсно-адаптивного типа (ресурсная остановка). Каждый тип события предполагает опору на определенные электронные образовательные ресурсы.

Веб-проект основан на сборе материала по теме проекта его систематизации. Ресурсы электронной образовательной среды позволяют: а) создавать общее исследовательское поле, в которое каждый участник, выполняя свою задачу и отбирая материал по своему аспекту исследуемой темы, вносит изменения, б) оформлять результаты проекта с помощью презентации, мобильной таблицы и под. Следовательно, для организации веб-проекта необходимы такие электронные образовательные ресурсы, как а) электронные базы данных, б) исследовательские шаблоны, а также в) ресурсы, отражающие

специфику образовательных областей (например, интерактивные словари для проектов по филологии, модели для проектов по математике, виртуальные эксперименты (для проектов по естествознанию).

Веб-квест предполагает решение поставленной задачи на основе выполнения практикоориентированных заданий в электронной среде. Он может включать и исследовательское направление, однако главное в веб-проекте - применение освоенных компетенций при решении нестандартных задач. В образовательной ситуации подобные решения не могут быть основаны на случайном поиске, ведь после их решения школьникам необходимо получить представление об алгоритмах действия. Именно поэтому для организации веб-квеста следует отбирать такой ЭОР, как *интерактивный маршрут поиска*, выстраивая который на заключительном этапе прохождения квеста, школьники отражают в нем уже осуществленные действия.

Ресурсная остановка - вспомогательное образовательное событие, направленное на ознакомление учащихся с имеющимися ресурсами и правилами их получения и использования. Данное событие - аналог виртуальной экскурсии, дополненной правилами применения «экспонатов».

Задача педагогов на современном этапе – формировать электронную образовательную среду, в которой информационная парадигма современного образования должна оптимально сочетаться с другими концептуальными идеями, которые в совокупности позволят достигать целостности понимания, обеспечивать присвоение учащимися знания вместе с миром культуры.

Литература

1. Волкова, Н.В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н.В. Волкова // Сибирский психологический журнал. № 36 - Томск, 2010. – 105 с. – с. 42-45.
2. Боровская, Е.В. Событийный потенциал образа жизни ребенка //«Событийность в образовательной и педагогической деятельности» — Научно-методическая серия «Новые ценности в образовании» / Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. – 145 с., с. 69-75.
3. Ситаров, В.А. Электронные формы учебников в образовательном пространстве // Знание. Понимание. Умение. - 2015. - №3. - С.30-39.
4. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под редакцией Н.Б.Крыловой и М.Ю.Жилиной. Научный редактор серии Н.Б.Крылова. Выпуск 1 (43), 2010.– М.: Новые ценности образования, 2010. – 145
5. Трайнев, В.А. Электронно-образовательные ресурсы в развитии информационного общества (обобщение и практика): монография. – М.: ИТК "Дашков и К", 2015. – 256 с.

Кузина Л.П., магистрант ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: mila_k-p@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ПРИ ВКЛЮЧЕННОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

В данной статье рассматривается проблема формирования субъектной позиции педагога при проектировании предметно-пространственной среды образовательной организации.

Ключевые слова: субъектная позиция, образовательная среда, развивающая предметно-пространственная среда

This article deals with the problem of forming a teacher's subject position in the design of the subject-spatial environment of the educational organization.

Keywords: subject position, educational environment, developing the subject-spatial environment

Система образования в последнее время привлекает к себе внимание общественности, выступая в качестве важного социального института, оказывающего воздействие на процесс познания закономерностей и явлений, которые происходят в мире, а также на формирование самосознания каждого ребенка. К педагогу, представляющему собой человека, который транслирует ученикам накопленный человечеством опыт, предъявляются особые требования. В последнее время все больше возрастает роль педагога в формировании у ребенка ценностей, убеждений, знаний и идеалов.

Исходя из этого, педагогу необходимо быть самодостаточной личностью, поскольку только собственным примером можно научить ребенка, посредством деятельностной формы воздействуя на его самосознание и сознание. Поэтому, с нашей точки зрения, педагогом должна являться личность с четко сформированной субъектной позицией. Профессионально-субъектная позиция выступает в качестве сложившегося образования, имеющего свою относительно фиксированную структуру, что, однако, не исключает ее изменчивости, возможности развития. Субъектная позиция должна быть одновременно и достаточно стабильной по направленности и достаточно гибкой. Стабильность заключается в том, что при возникшей необходимости перестройки деятельности сохраняется педагогическая направленность, и вместе с тем есть возможность дополнения или корректировки при появлении новых личностных образований.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства образовательной организации. Проектирование такой предметно-пространственной среды является не только необходимым профессиональным

умением педагога, но и отражает его субъектную позицию, способствует раскрытию его потенциала и формирует установку на самоактуализацию.

В работах таких исследователей, как: Ю.Л. Блинова, И.Ю. Кузнецова, Г.И. Аксенова, А.М. Трещев и мн. др. – говорится, что субъектная позиция понимается как особое личностное качество, связанное со способностями и свойствами, для которых характерно активное преобразование. Развитие субъектной позиции педагога происходит по следующим принципам: единство практики и теории, взаимосвязь профессиональной деятельности и обучения, проблемности протекания и содержания совместной деятельности педагогов, единство психологии и педагогики.

Субъектная позиция отражает чувственно-эмоциональное отношение личности к сфере ее интереса, субъективность, индивидуальность и самостоятельность личности, ее активно-преобразовательную стратегию и ориентацию на образцы поведения, ценности. Существуют достаточно обширные исследования, посвящённые субъектной позиции педагогов, в которых выделяются структура, критерии и компоненты субъектной позиции. Исследователями выделены творческость, акмеологическая направленность и профессионально-ценностные ориентации в качестве компонентов профессиональной субъектной позиции.

Посредством выделенных критериев и компонентов можно утверждать, что профессиональная субъектная позиция является инвариантным компонентом личности современного специалиста, который способствует его профессиональной деятельности и становлению.

Образовательная среда как педагогический процесс формирования профессиональной компетентности выступает в качестве субъективного опыта восприятия действительности, трансформации собственной идентичности и опыта в образовательной практике, а также существующего образовательного взаимодействия общественного окружения [3, с. 7].

Образовательная среда организации образования выступает как фактор формирования профессиональной компетентности педагога в случае, когда:

- методы и формы деятельности характеризуются логической обоснованностью, легкостью применения в практике и понятностью;
- педагогический процесс характеризуется не только интересным содержанием, но и ориентированностью на действительность и практику;
- присутствуют технические и материальные возможности для организации современной образовательной деятельности, развития учащихся и взаимодействия с субъектами учебно-воспитательного процесса;
- отношения между учащимся и педагогом основаны на принципах развивающего характера обучения и демократичности [5, с. 59].

В широком смысле развивающая образовательная среда является любым социокультурным пространством, в котором осуществляется процесс развития личности (стихийно или с различной степенью организованности). Под термином «предметно-пространственная среда» понимается комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей.

Исследование имело своей целью формирование субъектной позиции педагога через формирование предметно-пространственной среды образовательной организации на примере ДОО, в качестве испытуемых выступили 25 педагогов дошкольной организации.

Для достижения данной цели были разработаны следующие задачи:

1. определить базу исследования и диагностические методики для выявления уровня сформированности субъектной позиции педагогов ДОО;
2. провести констатирующее исследование субъектной позиции педагогов и проанализировать полученные результаты;
3. разработать и провести формирующий этап, направленный на формирование предметно-пространственной среды ДОО;
4. провести контрольное исследование субъектной позиции педагогов и выявить динамику развития субъектной позиции педагогов.

Диагностическими методиками стали следующие: «Методика диагностики рефлексивности», опросник А.В. Карпова, диагностика способности к саморазвитию и самообразованию по методике В.И. Андреева, диагностика способности к принятию творческих ответственных решений по методике В.И. Андреева.

По результатам диагностик на констатирующем этапе выявлено, что педагоги склонны к рефлексии, но не в достаточной степени. У испытуемых не ярко выражены способности к развитию и самообразованию. Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений показала, что педагоги более склонны к решительности. Также у них нет однозначного преобладания ответственности или безответственности – был выявлен средний уровень. Большинство педагогов склонны к стратегическим и логическим действиям, продумыванию своих решений.

На формирующем этапе исследования работы по формированию субъектной позиции педагога при проектировании предметно-пространственной среды образовательной организации было выполнено следующее условие: формирование субъектной позиции педагога проходит наиболее эффективно при условии включения его в процесс соучаствующего проектирования предметно-пространственной среды ДОО. Для современной среды дошкольной организации характерны следующие критерии: гибкость, общие дизайнерские

решения, доступность и разнообразие видов деятельности, которые можно организовать в пространстве детского сада, эргономичное внутреннее пространство и т.д. [3].

Работа проводилась с группой педагогов и состояла из 10 занятий с целью проектирования предметно-пространственной среды. Занятия проводились на базе ДОО и состояли из проектных семинаров по формированию предметно-пространственной среды и мастер-классов. Также в группах были оформлены центры по разным видам детской деятельности.

Проведённые занятия с педагогами позволили повысить уровень их информативности по вопросам формирования предметно-пространственной среды, провести практические занятия и реализовать полученные сведения на практике путём организации предметно-пространственной среды в группах. В работе мы также опирались на изучение подобного опыта и разбирали с педагогами успешные кейсы по проектированию среды детского сада педагогами [4].

По результатам диагностики после проведения формирующей работы у педагогов был выявлен более высокий уровень рефлексивности, они стали чаще анализировать свои действия и принимать взвешенные и обдуманные решения. Также произошло повышение уровня способностей к развитию и самообразованию. Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений показала, что педагоги проявляют такие характеристики, как решительность, склонность к тактическим действиям, у них повысилась ответственность и направленность на творчество. При этом они стали более тщательно продумывать свои решения, логически их анализировать, чтобы получить более положительный результат.

Таким образом, по результатам экспериментального исследования формирование субъектной позиции педагогов происходит наиболее эффективно при условии включения его в процесс соучаствующего проектирования предметно-пространственной среды ДОО.

Литература

1. Абрамова, Н.А. Развивающая предметно-пространственная среда в условиях реализации ФГОС дошкольного образования: Научный поиск / Н.А. Абрамова, Е.Г. Ширшова. – 2015. – № 3 (5). – С. 20 – 22.
2. Блинова, Ю.Л. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение – Казань: ТГГПУ, 2010. – 202 с.
3. Иванова, Е.В. Методические рекомендации по психолого-педагогической оценке предметно-пространственной среды дошкольных образовательных организаций в мегаполисе / Иванова Е.В. // Детский сад от А до Я. 2016. №1(79). С. 24-43

4. Иванова, Е.В. Проект редизайна холлов, коридоров и лестничных маршей детского сада / Е.В. Иванова, Е.Ю. Иванова // Детский сад от А до Я. 2015. №3 (75). С. 75-80
5. Карабанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Родионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: ФИРО, 2014. – 96 с.

Талыкова М.Е., магистрант ГАОУ ВО МГПУ

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ПЕДАГОГА

Статья посвящена становлению профессиональной идентичности педагога, как важного элемента его конкурентоспособности на рынке труда. В статье раскрыто основное понятие конкурентоспособности, определены основные характеристики конкурентоспособного педагога. Статья содержит анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной идентичности. Автором даётся теоретическое обоснование понятию, структуре и компонентам профессиональной идентичности, а также условиям её становления на протяжении всей жизни человека.

Ключевые слова: конкурентоспособность, педагог, профессионализм, востребованность, государство, общество, идентичность, профессиональная идентичность, знания, мотивация, ценности, профессиональная самооценка.

Современная ситуация на российском рынке труда, реагируя на различные преобразования в социально-экономической жизни страны, реформацию и модернизацию в образовательной сфере, предъявляет все более жёсткие требования к педагогу, качеству его профессиональной деятельности и набору квалификационных характеристик, требуя конкурентных преимуществ на рынке труда.

Сегодня совершенно очевиден социальный и государственный заказ на конкурентоспособного специалиста педагогического профиля, с сильно развитыми личностными качествами, волевыми, профессиональными, о чем свидетельствуют такие документы как Профессиональный стандарт педагога (Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» (утв. распоряжением

Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792-р)., «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», Государственный проект «Инновационная Россия – 2020», а так же создание Национальной система независимой оценки и сертификации квалификаций, в том числе в образовательной сфере деятельности.

Рассмотрим подробнее понятие конкурентоспособности. По мнению В.Н. Мезинова «конкурентоспособность – это динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром, характеризуется высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека для достижения конкурентных преимуществ на каком-либо поприще. Конкурентоспособность формируется в определенных социокультурных условиях, порожденных социальными и культурными традициями, менталитетом и ментальностью народа».

Л.М. Митина предлагает нам раскрыть понятие конкурентоспособного педагога через такие три основные интегральные характеристики, как направленность, компетентность и гибкость, считая, что именно данный набор поможет любому специалисту в определении направления его профессиональной деятельности и привести к профессиональному успеху.

При этом под первой характеристикой, направленностью, Л.М. Митина понимает совокупность устойчивых мотивов, которые задают успех в деятельности педагога, его единство деятельности и поведения, создает устойчивость личности и лежит в основе саморазвития и профессионализма. Автор считает данную характеристику основой структуры конкурентоспособной личности, так как в её основе лежит понятие мотивации. Вторая интегральная характеристика-компетентность, проявляется по мнению автора в определённой профессиональной деятельности. В составе гибкости, как третьей интегральной характеристики, относящейся к конкурентоспособной личности, автор рассматривает сочетание трёх взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга качеств, а именно поведение, интеллект и эмоциональность. Л.М. Митина отмечает, что эмоциональная гибкость состоит в тесной связи с интеллектуальной гибкостью, а добавляя к ним поведенческую гибкость, можно представить конкурентоспособную успешную личность, в нашем случае педагога, способную разумно взаимодействовать в профессиональной образовательной деятельности.

Отношение к конкурентоспособному специалисту, как к специалисту, способному достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях, за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач и наличия определенных личностных качеств, даёт нам Е.В.Тараканова. Одной из важнейших особенностей конкурентоспособной

личности, по её мнению, является ее адаптивность к изменяющимся условиям среды, способность достаточно легко ориентироваться в них, находить решения сложных задач.

В энциклопедической статье Д.В.Чернилевский, в сущности понятия конкурентоспособности учёный определяет такие важные качества, как трудолюбие, творческое отношение к делу, соблюдение ценностных ориентаций, удержание лидерских позиций, стрессоустойчивость, четкость целей, способность и желание к саморазвитию и профессиональному росту, стремление к получению высококачественного результата и др.

Рассматривая множество личностных качеств, определяющих конкурентоспособность, В.И. Андреев выделяет в приоритете следующие: трудолюбие, чёткость целей и ценностных ориентаций, лидерство, стремление к саморазвитию, творческое отношение к делу, способность к риску, стрессоустойчивость, независимость, стремление к профессиональному росту и высокому качеству продукта труда. [2]

Обобщив вышеизложенное, проанализировав различные точки зрения на содержание и характеристики конкурентоспособности личности, мы сформулировали своё понятие, которое трактует конкурентоспособность, вне зависимости от профессиональной принадлежности специалиста, как интегративное качество личности, состоящее из профессионально значимых знаний, умений, навыков, а также личностных качеств и ценностных ориентаций, позволяющих ему эффективно действовать в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, выдерживая конкурентную позицию на рынке. В свою очередь конкурентоспособность педагога включает в себя не только профессиональный, но и индивидуально-личностный компонент, те способности, черты характера, потребности, позволяющие эффективно существовать в педагогическом общении и педагогической деятельности.

Кроме того, на основании выделенных сущностных характеристик понятия конкурентоспособности можно определить следующую ее структуру:

-мотивационный-ценностный компонент, который состоит из мотивов, ценностно-смысловых ориентаций личности человека и обеспечивает высокую мотивацию педагога к профессионально-педагогической деятельности, что является немаловажной особенностью для конкурентоспособного специалиста.

-деятельностный компонент представляет собой совокупность профессиональных знаний, умений, которые позволяют педагогу эффективно осуществлять свою педагогическую деятельность, добиваясь успеха.

-когнитивный компонент-это те знания, умения и навыки, которые необходимы для достижения высокого уровня профессиональной компетентности. Данный компонент помогает оценить педагогу свой уровень

сформированности конкурентоспособности и понять, что именно необходимо доработать.

Конкуренция как условие успешного существования на рынке труда заставляет человека постоянно развиваться как личностно, так и профессионально, идти вперед на опережение, самосовершенствоваться. В связи с этим, исследования личностных факторов, влияющих на формирование конкурентоспособности, которые проводятся в психологическом русле, приобретают всё большую актуальность.

Очевидно, что процесс формирования конкурентоспособной личности многогранен, и зависит от множества объективных и субъективных факторов. Рассматривая сущностную характеристику и структуру конкурентоспособности педагога, принимая во внимание важность профессионального развития и развития профессионально значимых личностных и профессиональных качествах, убеждений, мотивов и ценностных ориентаций для формирования конкурентоспособного специалиста, мы обнаружили сходство понятий конкурентоспособности и профессиональной идентичности личности.

Профессиональная идентичность является одним из показателей уровня профессионального становления личности, которая по своему происхождению является приобретенной и позволяет осознать педагогу свою принадлежность к своей профессии и принадлежащему к ней профессиональному сообществу.

Одновременно, в исследованиях, посвященных конкурентоспособности специалиста педагогического профиля, среди ее составляющих были обнаружены свойства и качества личности, имеющие непосредственное отношение к становлению профессиональной идентичности. Это позволило нам рассматривать профессиональную идентичность как важный фактор конкурентоспособности педагога, позволяющий ему выдерживать конкурентную позицию на рынке труда. [5]

Профессиональная идентичность в своём понятии тесно взаимосвязана с такими понятиями как профессиональное развитие, профессионализм, профессиональная самооценка, профессиональное самоопределение и является одним из основных критериев становления профессионала в условиях конкурентной среды. Другими словами, современный профессионал, чтобы выжить в жёстких, динамичных социально-экономических условиях, должен быть способен к постоянному развитию и анализу, осознанию своего места в профессиональной среде.

Становление профессиональной идентичности, согласно концепции Э. Эриксона - важнейшая задача, которая встаёт перед человеком в период его юности и ранней взрослости. Однако, стоит отметить, что профессиональная идентификация не ограничивается выбором профессии однажды, в юношеском возрасте, а продолжается в течение всей профессиональной жизни человека.

Рассмотрение феномена профессиональной идентичности необходимо начинать с терминологического анализа данного понятия. Несмотря на то, что понятие «идентичность» очень широко используется в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе и существует достаточное множество его определений, единой трактовки на сегодняшний день не существует.

Теоретический анализ различных концепций и подходов к изучению данного понятия позволяет обосновать идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен, представляющий собой результат активного процесса представления личности о себе, связанного с непрекращающимся процессом развития личности человека на протяжении всей его жизни. Одновременно следует отметить, что данный процесс не является линейным процессом, и может иметь обратный эффект, возвращаясь на более низкий уровень. При этом человек делает серию взаимосвязанных выборов, принимая свои личные цели, ценности, убеждения.

Проведённый анализ научных работ, посвященных проблеме идентичности, позволил нам предположить, что профессиональная идентичность, как самостоятельное понятие, вытекает из теоретических и экспериментальных исследований понятия идентичности. Так, по мнению Ю.П. Поваренкова, «выделение профессиональной идентичности является закономерным процессом последовательной дифференциации понятия «идентичность», поскольку в основе данного процесса лежит специфика её элементов».

Одним из первых зарубежных исследователей разрабатывать теорию профессионального развития начал Э. Гинцберг. В своих работах автор рассматривает профессиональный выбор человека, как длительный процесс, включающий в себя ряд взаимосвязанных решений и стадий, растянутый более чем на десять лет. При этом автор считает процесс выбора профессии необратимым, заканчивающимся компромиссом между внешними и внутренними факторами. Под внешними факторами он понимал – престиж профессии, положение на рынке труда, под внутренними – индивидуально-психологические особенности личности. [4]

В своих многочисленных работах, отечественная исследовательница Л. Б. Шнейдер, наиболее широко раскрывает нам структуру, происхождение, динамику профессиональной идентичности. Л.Б.Шнейдер открывает профессиональную идентичность как «не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и её оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной

компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определённости».

В концепции профессиональной идентичности О.А. Волковой, профессиональная идентичность выражает представление человека о своём месте в профессиональной группе, а также о месте своей профессиональной группе в системе общественных отношений. По мнению автора, профессиональная идентичность позволяет ориентироваться человеку в мире профессий, наделяя человека ценностными ориентирами и обеспечивая максимально широкие возможности для самореализации. [3]

Можно отметить, что исследования по проблеме профессиональной идентичности, ведущиеся в рамках отечественной и зарубежной психологии, неоднородны по своему содержанию и представляют огромный пласт работ. Рассматривая большинство из них, наблюдаются различные точки зрения, направленные на содержательную структуру профессиональной идентичности.

Описательный механизм структуры профессиональной идентичности по мнению Л.Б. Шнейдер может быть построен через совокупность трёх основных компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого. При этом когнитивный компонент, по мнению автора, включает в себя профессиональные знания и профессиональные убеждения, эмоционально — оценочный – это эмоциональное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, поведенческий компонент представляет собой соответствующую реакцию, которая, в частности, может выражаться в поведении.

В концепции становления профессиональной идентичности личности Ю.П. Поварёнкова, учёным выделяются три основные линии развития профессиональной идентичности и, соответственно, три группы параметров, которые можно использовать для оценки уровня её сформированности. Каждая группа, в концепции автора, соответствует структурному компоненту профессиональной идентичности.

Первая группа параметров, соответствует когнитивному компоненту профессиональной идентичности и характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу, его реальную или прогнозируемую профессиональную самооценку. При данном подходе оценивается разность проецирования реальной профессиональной Я-концепции личности на идеальную, а полученный результат позволяет оценить уровень профессиональной самооценки человека, обрести чувство профессиональной идентичности и основание для её будущего развития.

Вторая группа параметров, представляет мотивационный компонент профессиональной идентичности и характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности, иными словами показывает удовлетворённость человека трудом, а именно условиями и

содержанием труда, уровнем оплаты, взаимоотношениями в коллективе, возможностями продвижения и др. При данном подходе профессиональная идентичность формируется путём проецирования представления человеком своего идеального мотивационного потенциала профессиональной идентичности на представление человека о реальных возможностях конкретной профессиональной деятельности по удовлетворению потребностей и созданию условий для самореализации.

Третья группа параметров определяет оценку отношения человека к системе ценностей и норм, традициям, характерным для определённой профессиональной группы и представляет ценностный компонент профессиональной идентичности. Уровень сформированности профессиональной идентичности в данном направлении возможно оценить при проекции собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позициях, которые, по мнению человека, характерны для конкретной профессиональной группы.

Обратимся к взглядам некоторых исследователей относительно того, как происходит становление профессиональной идентичности. Некоторые авторы рассматривают профессиональную идентичность как процесс профессионального развития человека, связанный с профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной направленностью, которая включает в себя удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью. Другие исследователи полагают, что профессиональная идентичность — это свойство личности, выражающееся во взаимосвязи когнитивных, мотивационных и ценностных личностных характеристик.

Согласно мнению Н. С. Аринушкиной, формирование профессиональной идентичности обуславливается поэтапным развитием человека. На первом этапе обучения происходит накопление человеком опыта теоретических знаний, на втором этапе, этапе наблюдения, человек усваивает и представляет себя и свою профессию, на третьем этапе рефлексии происходит осознание человеком своего положения в профессиональном обществе, принятие или неприятие человеком или профессиональным окружением его (человека) как профессионала. [1]

Интересным, так же на наш взгляд, является выделенные Л.Б. Шнейдер четыре последовательных этапа становления профессиональной идентичности в онтогенезе человека. Первый, допрофессиональный этап, проходящий, по мнению автора, в период детства человека, знаменателен приобретением несистематичных и фрагментарных знаний о различных профессиях. Далее, к концу периода школьного детства, наступает предпрофессиональный этап, у подростка начинается формироваться профессиональное самоопределение, которое заключается в отождествлении себя с выбранной профессией и

одновременном отделении от других профессий. В период профессионального обучения, наступает осведомительный этап, обучающийся начинает различать содержание различных профессиональных групп и может уже идентифицировать себя с одной из них. Если профессиональное самоопределение развивается успешно, то процесс формирования профессиональной идентичности может завершиться на этом этапе. Последний, четвертый этап, характерен для послевузовского периода и обозначен, как профессиональный этап. В данном периоде молодой специалист начинает вести самостоятельную профессиональную деятельность и в процессе глубокого усвоения профессиональных стереотипов и норм происходит упорядочивание образа идеального профессионала, который дополняется образом, видением личности себя как профессионала. На профессиональном этапе профессиональное самоопределение наполняется теоретическим инструментальным содержанием и продолжается процесс профессиональной самоорганизации.

Итак, согласно логике Л.Б.Шнейдер, первые три этапа формирования профессиональной идентичности отражают процесс профессионального самоопределения, тогда как четвёртый этап характеризует формирование профессиональной карьеры.

Среди факторов, оказывающих существенное влияние на становление профессиональной идентичности, важную роль играет образовательная среда, подготовка будущего специалиста в системе высшего образования. В связи с этим, становится очевидным, что на актуальную проблему становления профессиональной идентичности конкурентоспособного будущего педагога в системе высшего образования стоит обратить вузам своё пристальное внимание, как на одну из своих важных стратегических задач. Следовательно, необходимо систематически совершенствовать подготовку педагогов и других работников образовательного учреждения, пересматривая традиционные подходы к содержанию и методикам подготовки специалистов, осуществлять формирование социально и профессионально значимых ценностных ориентаций в системе учебно-воспитательной работе вуза, соблюдать условия развития профессионально-личностных потребностей студентов в самореализации и т.д. При этом, необходимо понимать, что конкурентоспособность будущих выпускников во многом определяется конкурентоспособностью самого вуза.

Так, например, в Московском городском педагогическом университете, в соответствии с требованием современности к подготовке конкурентоспособных специалистов, в постоянном режиме происходит модернизация образовательного процесса на всех уровнях подготовки профессиональных кадров. Одним из главных направлений образовательного процесса, направленного на формирование конкурентоспособной личности, вуз выбрал

педагогическую практику. Практика помогает будущему специалисту не только формировать различные общепрофессиональные компетенции, но и внедриться в профессиональное сообщество, применить полученные знания в высшей школе в реализации реальных задач, служит средством формирования профессиональной идентичности, как важного фактора, помогающего выдерживать конкурентную позицию на рынке труда.

В исследованиях, посвященных конкурентоспособности специалиста педагогического профиля, среди ее составляющих были обнаружены свойства и качества личности, имеющие непосредственное отношение к становлению профессиональной идентичности. Это позволило нам рассматривать профессиональную идентичность как элемент конкурентоспособности педагога, определяющего его конкурентоспособность на рынке труда.

Кроме того, в подтверждении факта взаимосвязи понятий профессиональная идентичности педагога и его конкурентоспособности, мы исследовали содержание компонентов данных феноменов и обнаружили схожесть их структуры.

Так, например, понятие конкурентоспособности и профессиональной идентичности одновременно в своей структуре компонентов схожи в части формирования когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов.

Мы обнаружили в научном анализе термина «поведение», предпринятого различными учеными, исследование его взаимосвязей и взаимоотношений с категорией «деятельность» и пришли к пониманию того, что данные конструкты имеют синонимичную природу, поэтому логично предположить, что представленные выше подходы к структуре конкурентоспособности, представленные в характеристиках деятельностного компонента могут быть распространены на структуру профессиональной идентичности в части определения поведенческого компонента.

Резюмируя взгляды отечественных и зарубежных психологов на проблему формирования профессиональной идентичности, можно отметить, что на современном этапе развития психолого-педагогической науки не сложилось единого понимания сущности, структуры, содержания и места профессиональной идентичности в идентификационной структуре личности.

Профессиональная идентичность - ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия человеком избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, об осознании своей тождественности с профессиональной группой, оценке значимости членства в ней, позволяющая выдерживать конкурентную позицию на рынке труда.

Становление профессиональной идентичности происходит тогда, когда у личности вырабатывается внутренняя индивидуальная схема, показывающая каким, она должна быть, что уметь делать и как себя вести в профессиональном сообществе для того, чтобы не только успешно самореализовать себя в своей деятельности, быть конкурентным и востребованным в профессиональной сфере, но и принести пользу обществу.

Проведя анализ выделенных в качестве конкурентных преимуществ профессионально и личностно значимых качеств личности, можно утвердить, что они во многом согласуются с личностно важными качествами, направленными на становление профессиональной идентичности. Всё это подтверждает то, что профессиональная идентичность является важным фактором, влияющим на формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста-педагога. И, как следствие, профессиональную идентичность педагога можно рассматривать как элемент его конкурентоспособности на рынке труда, интегративно входящий во все компоненты её структуры, позволяющий ему комфортно существовать в современных социально-экономических условиях и в соответствии с современным запросом государства и общества на профессионально компетентную личность, обладающую конкурентными преимуществами.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. В современной ситуации в России, в постоянно меняющихся условиях получения образования, оплаты труда, конкуренции на рынке образовательных услуг, когда общество достигло высокого уровня развития, возросло и требования к системе подготовки специалистов, которая позволила бы вывести на более высокую ступень формирования конкурентоспособного специалиста-педагога, мастера своего дела, чётко понимающего свою профессиональную принадлежность. Также важно отметить, что сформированная профессиональная идентичность конкурентоспособного педагога выступает в качестве положительного результата профессионального самоопределения, что способствует успешной жизненной, профессиональной самореализации личности, успешности человека в целом, его психологическому благополучию.

В процессе конкурирования опытных специалистов в условиях профессиональной деятельности, современный педагог вынужден анализировать свои профессиональные качества и оценку требований социальной среды. В данной ситуации именно профессиональная идентичность может выступать личностным конструктом, который помогает специалисту в рамках сложившихся ценностных и профессиональных требований проявлять конкурентоспособность.

Будущее в российском образовании связано с конкурентоспособными личностями, способными без труда реализовать как образовательные, исследовательские, так и предпринимательские проекты, привнеся в них новые ценности и статус.

Литература

1. Аринушкина, Н.С. Об определении и типах идентичности//Мир психологии, 2004, №2
2. Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань:2004. – 468 с.
3. Волкова, О.А. Формирование профессиональной идентичности в трансформирующемся обществе / О.А. Волкова // Российская социология: изменения и проблемы: научные статьи, подготовленные Российским обществом социологов к VII конференции ЕСА; отв. ред. В.А. Мансуров. – М.: Российское общество социологов — Реглант, 2005.
4. Гинзберг М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения //Вопросы психологии. 1994. №3.
5. Любченко О.А., Формирование конкурентоспособности педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе (научная статья). Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 3 (13).
6. Любченко О.А. Формирование экономической культуры молодых специалистов педагогического профиля в вузе (научная статья). Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 2 (20).

*Зисман М.С., ГБОУ "Школа № 597 " Новое Поколение"
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: mz1504@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты исследования, которые посвящены выявлению научных основ организации педагогического взаимодействия, помогающего формированию социального опыта младших школьников. Автором предоставлены материалы исследовательской экспериментальной

работы по формированию социальной активности, а также доказана эффективность исследования.

Ключевые слова: социальный опыт, деятельность, формирование социального опыта младших школьников, педагогика, социальная активность.

The paper shows the results of the research devoted to identification of scientific and methodical bases of the organization of pedagogical interaction, providing formation of social experience of younger pupils. In the article below the analysis materials of experimental work on the formation of social activity are presented and its efficiency is proved.

Keywords: social experience, activity, formation of social experience of younger pupils, pedagogics, social activity.

В современных условиях образование играет серьезную роль в жизни каждого человека. Безусловно образование является таким процессом, который осуществляется для достижения интересов человека, государства и общества, поэтому его содержание определяется системой обязательных требований, которые являются необходимыми в связи с высокой социальной значимостью рассматриваемого явления. Согласно ФГОС НО [1] акцент делается на достижении личностных результатов при освоении образовательной программы, поэтому формирование социальной активности младших школьников выступает в качестве одной из задач практической деятельности школы. В целях достижения оптимальных образовательных результатов можно использовать внеурочную деятельность.

Усвоенный личностью социальный опыт, который необходим для жизни в обществе, выступает в качестве важнейшего результата образования. В современных реалиях для младших школьников характерно недостаточное количество социального опыта и навыков поведения в обществе, что препятствует их качественному ценностному определению в социуме.

Проведение анализа научных работ, а также практический опыт автора, позволяют настаивать на том, что на сегодняшний день недостаточно определено содержание социального опыта младших школьников.

Целью исследования автора было выявить и экспериментально доказать систему педагогических средств и методов формирования социального опыта младших школьников, в т.ч. посредством внеурочной деятельности, включающей в себя изготовление и выпуск детского журнала в начальной школе.

Проанализировав труды российских и зарубежных исследователей, которые занимаются изучением проблемы формирования социальной

активности, нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ «Школа №597 «Новое Поколение».

При рассмотрении различных определений социальной активности, автор соглашается с теми представлениями, которые под социальной активностью понимают определенное комплексное явление [3], определяют данное понятие в качестве сложного личностного образования, которое характеризуется сознательным деятельным отношением к миру [4], а также которое проявляется через желание осуществить общественно-значимую деятельность, которая бы была направлена на изменение социальной среды и на изменение себя, как элемента социума [5].

Представленное исследование включает в себя следующие составляющие структуры социальной активности младших школьников.

Во-первых, мотивационно-ценностный компонент, который включает такие элементы, как эмоциональное отношение к себе, как к источнику собственного развития; убеждения, ценности личности, которые выполняют функцию мотивации, интересы и склонности школьника при осуществлении деятельности; комплекс потребностей личности, в т.ч. в общении, самореализации, личностном росте и др.

Во-вторых, когнитивный компонент, который включает представление о социальных ценностях, о реализации социально значимой деятельности, о социальных нормах поведения; социально приемлемых способах самовыражения личности.

В-третьих, личностный компонент, который состоит из качеств личности, которые проявляются в целеустремленности, самостоятельности, любознательности, активности, ответственности и др.

В-четвертых, деятельностный компонент, включающий внутреннюю (умения и навыки, которые необходимы для осуществления социально значимой деятельности), а также внешнюю (участие личности в социально значимой деятельности) подструктуру.

В процессе эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы, формирование которых происходило по признаку одинакового уровня социальной активности.

В целях проведения диагностики социальной активности младших школьников был применен комплекс апробированных научно-исследовательских методов, которые обуславливаются авторскими представлениями о структуре социальной активности, среди которых: прямое и косвенное наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, а также статистические методы обработки полученных результатов.

После проведения констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы, касающиеся уровня сформированности составляющих социальной активности младших школьников:

- 1) значительную часть младших школьников можно характеризовать, как имеющие готовые ценностные установки относительно составляющих социального окружения: семьи, страны, общества;
- 2) младшие школьники, как экспериментальной, так и контрольной группы, характеризуются достаточно высоким уровнем сформированности таких составляющих, как любознательность, активность. При этом, другие качества, в т. ч. независимость, а также уверенность в себе у большей части школьников сформированы в недостаточной степени;
- 3) был выявлен недостаточный уровень сформированности знаний, которые составляют когнитивную основу социальной активности младших школьников.

Важно подчеркнуть, что представленные особенности были использованы в процессе составления программы формирования социальной активности младших школьников. В качестве основной цели этой программы выделяется обеспечение комплексного развития всех составляющих социальной активности младших школьников, в т. ч. во внеурочной деятельности посредством изготовления и выпуска детского журнала.

Программа формирования социальной активности младших школьников состояла из: во-первых, направлений формирования у школьников мотивации для участия в социально значимой деятельности путем внеурочной деятельности; во-вторых, направлений формирования у школьников знаний, составляющих когнитивную основу социальной активности; в-третьих, развитие личности младших школьников при применении современных психолого-педагогических программ.

Автором были выделены условия, которые влияют на эффективность формирования социальной активности младших школьников, в частности:

1. Обеспечение социальной значимости внеурочной деятельности младших школьников посредством изготовления и выпуска детского журнала.
2. Гуманизация образовательной среды.
3. Применение тренинговых методов с целью формирования социальной активности младших школьников.

Посредством реализации предложенной программы, а также педагогических условий, автором была выявлена значительная динамика развития социальной активности младших школьников, которые составили экспериментальную группу. Данные различия в уровне социальной активности

младших школьников были достигнуты, благодаря проведенной в экспериментальной группе работе по ее формированию, которая была проведена на основании разработанной автором программы формирования социальной активности младших школьников, в т.ч. в коллективной внеурочной деятельности.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» в ред. 31.12.2015 г. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения 12.05.2018).
2. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223с.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов вузов / Отв.ред. В.А.Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 2007. – 328 с.
4. Попова Е. П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа – детский сад»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1998. – 30 с.
5. Тютина Г. Г. Развитие социальной активности младших подростков // Вестник ПГГПУ. – 2014. - № 2-1. – С. 81-86.

*Милина И.Г., ГБОУ Школа №1028,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: milina.i@mail.ru*

АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье раскрывается суть понятия "авторитет педагога". Рассмотрена роль учителя в необходимости формирования учебной мотивации у младших школьников.

Ключевые слова: мотив, учебная мотивация, младший школьник, авторитет педагога, учитель.

Современные требования образовательных стандартов, в частности, профессионального стандарта педагога, рассматриваются сейчас в поле зрения основных направлений: обучение, развитие, образование. В рамках данного стандарта осуществляется не просто повышение качества образования, но и измеряется квалификация педагогов. Сейчас первый учитель способен и должен создать в начальной школе такие условия, при которых произойдет актуализация мотивов учебной деятельности учеников.

Бесспорно, в жизни будущих школьников происходят глобальные изменения при поступлении в школу: учебная деятельность постепенно вытесняет игровую и становится ведущей на весь период обучения в начальной школе. Проводником и бесспорным авторитетом на этот период жизни становится учитель. Насколько профессионально педагог исполнит свою роль, настолько качественное образование получит ребенок на выходе перед очередным этапом. Именно от учителя зависит психолого-педагогическое воздействие на мотивационную сферу детей.

Профессор И.П. Андриади ввела такое определение понятия «авторитет»: «Авторитет от латинского *auctoritas* – достоинство, сила, власть, влияние» [2; с.97]. Она также считает, что причиной возникновения данного феномена являются общественные потребности, считает его центральным в педагогических взаимодействиях с учениками: «Проблема эффективности влияния учителя на учеников всегда была в центре внимания педагогов» [2; с.96]. Для разрешения данной проблемы участникам образовательного процесса необходимо строить авторитетные отношения, ведь «учителю очень важно осознавать себя авторитетной личностью» [2; с.96]. Конечно, педагог обладает «властными полномочиями», атрибутом его педагогической деятельности, но учителю необходимо помнить о своей культуре и тактичности. И воздействие авторитетного педагога не всегда происходит направленно, чаще всего не направленно. И.П. Андриади ссылается на то, что авторитетные отношения устанавливаются не сразу и не скоро, и не всегда они зависят от педагога.

Профессор А.И Савенков считает: «Именно позиция педагога во многом определяет то, как будет выглядеть иерархическая структура мотивационно - потребностной сферы» [4; с.187]. Педагог, выстраивая свою деятельность, формирует мотивацию у учащегося, ориентируясь на определенные мотивы. И А.И Савенков продолжает: «Очевидно, что интерес к содержанию может пробудить только тот, кто сам увлечен этим содержанием, кто ориентирован на пробуждение детского интереса» [4; с.187]. И с таким утверждением сложно спорить, ведь для ученика младших классов учитель становится центральной фигурой, от него зависит насколько сильно он сможет пробудить интерес к

самому процессу учения, сделав его увлекательным. Также надо не забывать негативный опыт, накопленный мировой педагогикой, в частности, если педагоги используют мотивацию избегания неприятностей, применяя карательные меры, когда принуждают детей к обучению. Известно и о позитивном опыте при формировании педагогом мотивов учения, когда авторитет учителя только укреплялся.

Академик Ш.А. Амонашвили настаивает, что «профессия учителя не терпит шаблона, отставания от требований времени» [2; с.1]. Важно, чтобы учитель, по мнению Ш.А. Амонашвили, не только следовал за всем новым, что происходит в нашей жизни, но и был патриотом, не забывая о самом главном в нашей истории. А самое главное, быть личностью и вести за собой детей, быть гуманным и прививать гуманность детям. Ведь «младшие школьники верят в своего педагога, его знания, справедливость...» [2; с.1]. Ш.А. Амонашвили, придерживаясь понятий «духовного гуманизма», утверждает: «Педагог должен действительно верить в возможности каждого ребенка...» [1; с.220]. По-настоящему переживая и радуясь за своих учеников, учитель увлекает их в познавательный процесс, бесконечно помогая им на протяжении длительного пути, ведь «положительное отношение ребенка к школе, к учению формируется и воспитывается на уроке» [1; с.229]. Сам Ш.А. Амонашвили категорически против антипедагогических мер и выступает за сплочение детского коллектива. Только в доброте и отзывчивости учитель должен терпеливо относиться к неудачам своих учеников. Нужно радоваться любой его даже маленькой победе, и тогда ребенок раскроется по-настоящему.

Профессор И.П. Подласый утверждает: «одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес...С интересом учатся у тех педагогов, которые любят и уважают» [4; с.13-14]. Конечно, любовь к любому предмету начинается с педагога, который его преподает, а уж потом, и сама дисциплина привлекает ребенка, захватывая его сознание. И.П. Подласый приводит также целый список средств и путей, помогающих учителю помочь выработать и удерживать познавательный интерес. Конечно, среди них: «увлеченное преподавание, новизна учебного материала, проблемное обучение, создание ситуаций успеха...и другое» [4; с.15]. Вот почему учитель должен использовать свой авторитет, чтобы благоприятным примером влиять на учебную мотивацию детей, ведь в этом возрасте самый влиятельный авторитет для младших школьников - учитель, который должен «пробуждать интересы, вести учащихся за собой...» [4; с.166]. Педагог, по словам И.П. Подласого, должен быть не только справедливым по отношению к

детям, но и обладать определенной выдержкой, предъявляя четкие требования к себе в первую очередь.

Л.С. Разина, занимаясь исследованием восприятия педагога учащимися, констатирует: «В глазах младших школьников учитель имеет огромный авторитет. В основе его – признание особой роли учителя как «главного лица, которому подчиняются все дети» [6; с.5]. И, действительно, педагог на протяжении начальной школы становится настоящим ориентиром младших школьников в поддержании учебной мотивации, воспитывая положительное отношение к школе. Получается, роль учителя велика, особенно если учитывать требования, представленные в современном профессиональном стандарте педагога, по которому просто необходимо знать условия для поддержания учебной мотивации и дальнейшего положительного отношения к школе.

При организации учебно-воспитательного процесса понятие «авторитет педагога» имеет огромное значение, так как именно первый учитель зарождает в детях младшего школьного возраста любовь к учению.

В последнее время дети, поступая в школу, порой быстро теряют интерес к учебе. Задача педагога – активизация познавательной активности учащихся посредством учебной мотивации, а, значит, учителю просто необходимо заслужить авторитет в своем классе. Но педагогический авторитет складывается не только из умения владеть предметными знаниями, учитель также должен обладать педагогическим тактом. Все это обуславливает актуальность проблемы авторитета педагога при формировании учебной мотивации младших школьников.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 книгах. Кн. 4. Об оценках/ Шалва Амонашвили. – 2-е изд. – М.: Свет, 2015. – 368с.
2. Амонашвили Ш. А. Профессия учителя не терпит шаблона.../ Ш. А. Амонашвили // Начальная школа. – 2011. -№6. – С.1-2.
3. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: учебник / И.П. Андриади. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 209с.
4. Подласый И.П. Педагогика. В 2т. Т.2 Практическая педагогика. В 2 кн. Кн.2: учебник для академического бакалавриата / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 318с.
5. Савенков А.И. Психодидактика. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
6. Разина Л. Р. Особенности восприятия учителя младшими школьниками / Л.Р. Разина // Начальная школа. – 2017. -№2. – С.5-10.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье изложено практическое значение ФГОС для совершенствования универсальных учебных действий. Описанные автором приемы связаны с развитием мышления, умения работать с информацией и осуществлять анализ и синтез при работе с заданиями повышенной сложности.

Ключевые слова: требования ФГОС, младший школьник, УУД

В современном непрерывно меняющемся обществе очень важно еще на начальном этапе привить школьнику конкретные предметные знания и навыки по различным дисциплинам для того, чтобы вооружить младшего школьника универсальными способами действий, которые в дальнейшем помогут ему развивать умения и самосовершенствоваться. Это положение зафиксировано в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения.

В основе реализации ФГОС лежит системно-деятельностный подход, предполагающий развитие в школьниках младшего возраста качеств личности, которые диктует современное информационное общество и инновационная экономика.

Принципиальное отличие современных требований ФГОС к развитию умений у младших школьников заключается в том, что целью является личностный результат, а не предметный, как это было ранее. На первое место выдвигается личность младшего школьника и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не знания, которые были накоплены за весь период обучения в начальной школе.

ФГОС второго поколения не содержит подробно прописанного содержания тем изучения и дидактических единиц, а имеет четко обозначенные требования к получаемым результатам:

- личностные, которые заключаются в готовности и способности младшего школьника саморазвиваться и наличия мотивации к обучению и познанию;
- метапредметные, которые состоят в желании и умении учиться;
- предметные умения.

Под умениями младших школьников мы понимаем навыки, которые необходимо закладывать на всех уроках начальной школы. Их подразделяют на следующие блоки – личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Личностные умения младших школьников позволяют обеспечить ценностно-смысловую ориентацию ученика, которая заключается в умении соотношения поступков и событий с общепринятыми этическими принципами, а также знание моральных норм и умение выделить нравственный аспекта поведения.

Регулятивные умения младших школьников состоят из:

- целеполагания (правильная постановка учебной задачи на основе того, что уже знает и усвоил ученик и что ему еще неизвестно);
- планирования (определение последовательности промежуточных целей, при этом учитывая конечный результат);
- прогнозирования (оценка результата и уровня усвоения умений);
- коррекции (внесение нужных изменений в случае расхождения с образцом);
- волевой саморегуляции (мобилизации сил и энергии для преодоления различных препятствий).

Познавательные умения младших школьников состоят из:

- самостоятельного выделения и формулирования познавательных целей и задач;
- поиска и выделения нужной ученику информации, как из учебных материалов, так и с применением компьютерных средств;
- выбора самых оптимальных способов для решения поставленных задач в зависимости от конкретного условия;
- обращения внимания на способы и условия действия, контролируя и оценивая процесс и результаты своей деятельности;

Коммуникативные умения младших школьников необходимы для обеспечения социальной компетентности и учета позиции других людей, умения слушать и вступать с партнерами по общению в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Основная образовательная программа младших школьников, подкрепленная современными требованиями ФГОС, формируется с учётом психолого-педагогических особенностей развития детей, связанных с учебными действиями, характерными для начальной школы, которые осуществляются в классе под руководством учителя, с направленностью на самостоятельный познавательный поиск, постановку учебных целей, освоение и самостоятельное осуществление контрольных и оценочных действий, инициативу в организации учебного сотрудничества.

В наших современных реалиях педагогическая практика пока еще далека от рассмотренных выше целей образования, которые предлагает ФГОС. На

сегодняшний момент в начальной школе доминируют объяснительно-иллюстративные методы, авторитарный педагогический стиль с жесткой системой внешнего контроля и оценивания. Эти методы могут дать младшему школьнику только необходимую сумму знаний, но не помогут в развитии самостоятельности, ответственности, креативности, коммуникабельности, умении ставить и решать проблемы, получать новые знания, а также других ключевых составляющих, представленных в новом образовательном стандарте.

Это приводит к противоречию, которое заключается в том, что для российской системы образования необходим новый образовательный результат, но сложившаяся педагогическая практика пока не в состоянии обеспечить данный результат. Среди основных проблем можно выделить неразработанность диагностического инструментария для измерения образовательного результата, а также неготовность педагогов к освоению инновационного содержания образования и современных образовательных технологий.

Оценка предложенных в ФГОС групп образовательных результатов предполагает использование адекватных им процедур и средств измерений, в том числе и тестовых заданий, которые применять для оценки учебных достижений учеников начальных классов не так просто и однозначно, как может показаться на первый взгляд. Данный вопрос требует серьезной научной проработки, при этом можно выделить следующие отличительные особенности.

1) Необходимо учитывать уровень подготовленности, возрастные и индивидуальные возможности и особенности младших школьников, соотнесенные с их мерой трудности. На сегодняшний момент у многих учеников младших классов навыки чтения находятся на достаточно низком уровне, поэтому для максимального приспособления тестовых заданий к младшекласснику тесты необходимо делать небольшими по объему. Как показывает современная педагогическая практика наиболее эффективными оказываются тесты, которые состоят не более чем из трех заданий в 1-м классе, причем одного типа; не более чем из шести заданий – во 2-м классе; не более чем из восьми заданий – в 3-м и 4-м классах. При чем, тесты необходимо составлять таким образом, чтобы младшие школьники могли не только адекватно работать по ним, но и при этом имели интерес к тесту.

2) Необходимо применять уровневый подход к представлению планируемых результатов и инструментария для оценки их достижения, который за точку отсчета принимает не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты формируется сегодня оценка младшего школьника, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством учащихся опорный уровень образовательных достижений. При достижении данного

опорного уровня учебный успех младшего школьника можно интерпретировать как исполнение им требований стандарта.

3) Необходимо использовать функциональную и системную последовательность в применении средств материализации (наглядности). Тест необходимо разрабатывать таким образом, чтобы он был максимально понятным для младшего школьника для того, чтобы время, затрачиваемое на поиск места для ответов, было минимальным.

4) Необходимо использовать постепенность в обучении выполнению каждого нового типа тестовых заданий по мере нарастания их сложности.

5) Необходимо иметь четкие критерии оценки достижения планируемых результатов, которые должны описывать реальные результаты, продемонстрированные младшим школьником в процессе оценки. Полученные результаты должны явно свидетельствовать о достижении планируемых результатов освоения образовательной программы, в так же должны описывать результаты деятельности младшего школьника на базовом и повышенном уровнях.

6) Необходимо вовлекать в оценочную деятельность не только учителя, но и самих младших школьников. На первых порах учитель должен предлагать младшим школьникам научиться самим оценивать свои работы, задавая ему вопросы по алгоритму самооценки. Младший школьник дает ответы, а учитель поправляет его и объясняет, если наблюдается завышение или занижение оценки.

7) Необходимо создавать положительную мотивацию учащихся на получение высоких результатов.

При достижении вышеуказанных особенностей обучения можно добиться образовательных результатов, которые предлагает современный ФГОС.

Литература

1. Гунявая Ю.Н., Бобкова М.Г. Мониторинг развития универсальных учебных действий у младших школьников // Международный студенческий научный вестник, 2014, №3. С.24-27.

2. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2015. — 342 с.

3. Сычева М.В. Особенности использования тестовых заданий для оценки образовательных достижений учащихся в начальной школе на основе уровневого подхода в условиях реализации ФГОС 2-го поколения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2014, №2(30). С.258-269.

Константинова А.А., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: ankoo1@yandex.ru

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В этой статье анализируются функции, виды, методы и формы организации контроля и оценивания результатов обучения младших школьников. Рассматривается понятие оценка, критерии оценивания учащихся.

Контроль и оценка достижений младших школьников является одной из важных составляющих учебного процесса. С помощью системы контроля и оценивания знаний можно установить персональную ответственность учителей и школы за деятельность детей.

Основной целью системы оценивания и контроля учебного процесса ребенка является проверка усвоения знаний, умений и навыков по конкретному учебному предмету. Задача системы контроля и оценивания заключается в развитии у ребенка умения контроля и проверки своих действий, критического оценивания своей деятельности, установления ошибки и нахождения пути их устранения.

Система контроля и оценивания имеет ряд функций:

1. Социальная функция. Для общества важны социально развитые дети. Самое главное для этой функции это требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки младших школьников. Образованность школьника используется в широком понятии, которое включает в себя возрастной уровень развития, воспитание школьника, сформированность его эмоциональной, познавательной и волевой сфер личности.

Посредством контроля проверяются знания, умения, навыки учащегося, оценка показывает, насколько качественно ребенком используется, умения, знания, навыки. Система контроля и оценки для учителя является инструментом оповещения общественности (учеников класса, родителей).

2. Образовательная функция проявляется в определении результата посредством сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным. Главной задачей учителя является определить качество усвоения учащимися учебного материала. Главной задачей учащегося является установление конкретных результатов его учебной деятельности. В случае неудовлетворительных результатов, учащийся должен доработать, повторить учебный материал.

3. Воспитательная функция определяет положительные мотивы учащегося и его готовность к самоконтролю. Правильно организованный контроль ребенка формирует правильные целевые установки, снижает страх перед

самостоятельными работами, ориентирует на самостоятельность, активность и самоконтроль.

4. Эмоциональная функция выражается в эмоциональном принятии ребенком той или иной оценки. Оценка может, как воодушевить, направить на преодоление трудностей, так и огорчить, понизить самооценку ребенка.

Для успешной реализации данной функции необходимо, чтобы эмоциональная реакция на оценку ученика соответствовала эмоциональной реакции школьника. Также, учителю необходимо дать ученику уверенность в улучшении его результата, ориентировать его на успех.

5. Информационная функция. Главной особенностью данной функции является анализ причины неудачных результатов, и спланировать конкретные пути улучшения учебного процесса, как учителем, так и учеником.

6. Функция управления важна для развития самоконтроля школьника. Учителю данная функция помогает выявлять пробелы и недостатки педагогической деятельности.

Виды контроля результатов обучения:

1. Текущий контроль – наиболее эффективная, динамичная и гибкая проверка результатов обучения. Чаще всего данный контроль используется на первых этапах обучения, в тот момент, когда трудно говорить о сформированности знаний, умений и навыков учащихся. Главная цель текущего контроля – анализ хода формирования знаний, умений, навыков учащихся. Это дает учителю и ученику увидеть конкретные недостатки или достоинства учебной деятельности учащегося. Текущий контроль служит учителю, как средство корректировки своей деятельности, внесение изменений в планирование последующего обучения и предупреждение неуспеваемости.

2. Тематический контроль выражается в проверке ранее изученного материала, результат фиксируется оценкой. В данном виде контроля ученику предоставляется возможность:

1) пересдачи того материала, который был плохо усвоен, доделать материал, исправить отметку;

2) объективно судить об успеваемости учащихся, с помощью итоговых отметок по определенной теме;

3) получения более высокой оценки своих знаний.

3. Итоговый контроль проводится как оценка результатов за достаточно длинный промежуток учебного времени – четверть, полугодие, год.

Методы и формы организации контроля.

1. Устный опрос подразумевает устное изложение учеником изученного материала.

2. Письменный опрос заключается в проведении самостоятельных и контрольных работ.

В системе образования для оценивания деятельности учащихся используются оценки. Оценка – это мнение преподавателя, выраженного в числе, об уровне знаний учащихся.

Обозначать цифрами успехи учеников началось в России еще в начале XIX века. Тогда в гимназиях употреблялись цифры от «0» до «5». Нуль предполагал, что ученик совсем не исполнил своих обязанностей. Единицу и двойку ставили, если ученик плохо подготовился к уроку. Тройку ставили за посредственное трудолюбие. Четыре ставили за хорошее исполнение своих обязанностей на уроке. Пять ребенок получал только за отличное знание урока. Учитель был обязан ставить баллы в классе, за выполненное домашнее задание и за работу на уроке, плохое поведение на уроке никак не оценивалось.

В разное время в России в школах применялись 3-, 5-, 8-, 10-, 12- балльные системы оценивания знания. В 1937 году прижилась 5-балльная система оценивания учащихся.

Критерии оценивания учащихся:

- «5» баллов («отлично») ставится только тогда, когда учащийся исчерпывающе знает весь учебный материал, отлично понимает его и прочно усвоил его. На все вопросы дает правильные ответы. В различных практических заданиях умеет самостоятельно пользоваться приобретенными знаниями. В устных ответах и письменных работах использует литературно правильный язык и не допускает ошибок.

- «4» балла («хорошо») ставится в том случае, если учащийся знает и понимает весь требуемый программой материал и прочно усвоил его. На вопросы (в пределах программы) отвечает без затруднений. Может использовать полученные знания в практических заданиях. В устных ответах использует литературный язык и не делает грубых ошибок. В письменных работах допускает только незначительные ошибки.

- «3» балла («удовлетворительно») ставится в том случае, когда ученик понимает основной программный учебный материал. При применении знаний на практике испытывает некоторые затруднения и преодолевает их с небольшой помощью учителя. В устных ответах допускает ошибки при изложении материала и в построении речи. В письменных работах делает ошибки.

- «2» балла («неудовлетворительно») ставится в том случае, когда учащийся обнаруживает незнание большей части программного материала, отвечает, как правило, лишь на наводящие вопросы учителя неуверенно. В письменных работах допускает частые и грубые ошибки. Из «плохих» отметок является самым массовым.

- «1» балл («плохо») ставится в том случае, когда учащийся не понимает и не знает проходимый учебный материал.

Итак, мы проанализировали функции, виды, методы и формы организации контроля и оценивания результатов обучения младших школьников, рассмотрели понятие оценка, критерии оценивания учащихся.

Литература

1. Ванюшкина Л.М. Методы и приемы контроля / Л.М. Ванюшкина. – М.: Чистые пруды. 2007. – 153с.
2. Елизарова Е.М., Киселева Ю.А. Справочник учителя начальных классов / Е.М. Елизарова, Ю.А. Киселева. – М.: Учитель. 2011. – 367с.
3. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика. Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: ТК Велби, Издательство Проспект. 2010. – 432с.
4. Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ «Сфера». 2001. – 512с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В.А Сластенин. – М.: Академия. 2002. – 576с.
6. Ходакова Н.П. Система оценивания профессиональной компетенции студентов. 2009. №3. 56с.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Сильченкова Л.С., д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Lui-sil@yandex.ru*

ОБ ОДНОЙ ТЕНДЕНЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ БУКВАРИСТИКЕ

В статье освещается вопрос об объеме и качестве дидактического букварного материала. Автор предпринял попытку анализа букварной страницы, представляя ее дидактической единицей в процессе обучения учащихся начальной школы одному из видов письменной речи – первоначальному навыку чтения. Исследованию подверглись букварные страницы учебников по обучению грамоте, применявшиеся в отечественной начальной школе в разное время – в 19, 20 и 21 веках. Основой сравнения послужил количественный параметр – количество единиц чтения на букварной странице. Как известно, освоение механизма расшифровки единицы чтения лежит в основе формирования первоначального навыка чтения. Исследуя возможности страницы как дидактической единицы в процессе обучения грамоте, автор приходит к неутешительным выводам.

Ключевые слова: учебный материал для обучения грамоте, букварная страница, единицы чтения.

Структурирование учебного материала в любом школьном учебнике является важной учебной и научно-методической задачей. Разумеется, расположение учебного материала в учебниках основывается на педагогических принципах развивающего и воспитывающего обучения, принципах научности, доступности, наглядности, прочности, целенаправленности, систематичности и последовательности, сознательности, активности и некоторых других.

Однако структурирование учебного материала в учебниках по обучению грамоте – в букварях и азбуках – имеет специфику. Стоит помнить, что это первые учебные книги в жизни ребенка и соблюдать некоторые указанные выше принципы довольно проблематично, потому что дети, пришедшие в школу, пока не умеют читать.

Учебный материал – слоги, слова, предложения и дидактические тексты, как правило, содержащие определенную букву, которую первоклассники осваивали на уроке обучения грамоте, определенным образом структурируется на букварной странице: сначала учащиеся-первоклассники осваивают чтение слогов и слов с новой буквой, потом пытаются читать короткие предложения, завершается работа чтением дидактических текстов. Так было не всегда, например, букварь известного методиста 19 века Н.Ф. Бунакова состоял из трех частей, причем каждая часть представляла собой учебник для обучения чтению

строго определенных единиц языка и речи [2]. Материал первой книжки был составлен из коротких слов, «легких для чтения, простейших по своему звуковому составу, без стечения согласных» [3: с. 27]. Все они составлены из первых освоенных учащимися 12 букв. Дети читали столбики слов их двух слогов и двусложные предложения из этих слов: *Росла липа. Пала роса. Липа пила.* Во второй части учебника материал несколько усложнялся: кроме столбиков слов, дети читали больше предложений, некоторые из которых были связаны по смыслу, например, «*Село, в котором я родился, стоит у реки; река скрывается в лесу; а в лесу стоят высокие ели и качают своими ветвями.*» Весь материал для чтения во второй части учебника был составлен уже из 23-х букв русской азбуки – из тех, которые были пройдены на прошлой ступени обучения (12 букв) и новых 11 букв.

Как писал сам Н.Ф. Бунаков, «третья книжка «Азбуки уроков чтения и письма», собственно говоря, уже не азбука, а сборник разнообразных статей и стихотворений небольшого объема для первоначального чтения. Хотя в этой книжке продолжается прохождение азбуки, вводится несколько новых букв и новых азбучных трудностей чтения (ъ и ь внутри слова, й полугласная, э обратное и т.п.), все-таки с этой книжки начинается уже настоящее чтение в полном смысле слова» [3: с. 64]. В эту часть учебника Н.Ф. Бунаков поместил короткие рассказы, среди которых много добротного дидактического материала для чтения, например, небольшие рассказы и басни Л.Н.Толстого.

Данный пример из истории отечественной методики обучения чтению показывает связь двух важных параметров в теории и практике обучения механизму чтения: порядок изучения букв в букварях и азбуках и структурирование учебного материала на букварной странице, которую в данном случае можно определить как дидактическую единицу в процессе обучения первоначальному чтению. Букварная страница представляет собой дидактическую единицу обучения, потому что учебный материал, расположенный на ней предполагает последовательный процесс освоения его учащимися. Это две актуальные проблемы современной методической науки, причем, следует признать, что порядок следования букв в учебнике для обучения грамоте, конечно, влияет на объем учебного материала дидактической единицы – букварной страницы [6].

Исследовать эти два сложных вопроса в рамках статьи не представляется возможным, поэтому рассмотрим только последний из них – характер учебного материала на букварной странице.

При рассмотрении данного вопроса мы применили сравнительный метод исследования, для чего мы исследовали букварные страницы из разных отечественных учебников по обучению грамоте. Безусловно, мы имели в виду, что порядок освоения букв русского алфавита был разный, вследствие чего

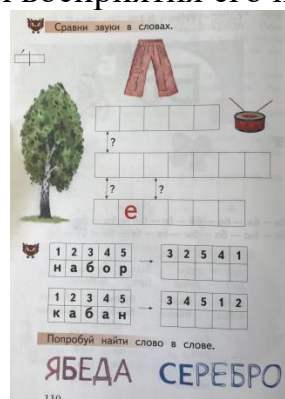
объем, добротность, наконец, эффективность дидактического материала букварной страницы могла быть разной. Мы подошли к выбору букварной страницы для исследования исходя из следующих позиций, в некотором смысле имеющих сугубо технократический характер. Исследованию подвергалась страница букваря с новой для учащихся согласной буквой, потому что в процессах чтения она играет ведущую роль [8], в качестве такой буквы мы выбрали букву согласного звука, которая первой среди согласных идет в русском алфавите – букву Б, б для обозначения на письме звуков [б] и [б']. Избегая некорректного сравнения, мы не подвергали анализу полиграфическое исполнение страницы, качество иллюстративного материала, хотя, безусловно, в азбуках и букварях последний имеет важную функциональную нагрузку. Понятно, что современные учебники с точки зрения полиграфических возможностей превосходят учебники прошлого, поэтому сравнение нельзя будет считать корректным.

В качестве основания для сравнения мы выбрали объем и качество дидактического материала, предназначенного для формирования механизма чтения с определенной буквой, в данном случае – с буквой Б, б. Единицей измерения учебного материала мы считали количество единиц чтения. Единицей чтения в русской графике можно считать релевантные буквосочетания, которые соответствуют целостной единице звучащей речи, например, слова *сок*, *яма* и *луна* содержат одинаковое количество единиц чтения – по 2 единицы, которые вычлениются в процессе зрительного позиционного анализа букв [8: с. 146-148].

Сравнительному анализу подверглись букварные страницы, на которых дети осваивали механизм чтения с буквой Б, б из следующих учебников для обучения русской грамоте: 14 страница из «Русско-славянской азбуки для совместного обучения письму и чтению в начальных народных школах», 1884 г. [5]; 62 и 63 страницы букваря Н. А. Архангельской и др. [1], 109-112 страницы из букваря Л.Е. Журовой и А.О. Евдокимовой [4]. Мы сочли возможным сравнивать не отдельные страницы, а страницы и букварные развороты, а то и целую группу страниц в букваре, на которых отражен учебный материал с буквой Б, б. В букварях 19 века не было такого понятия, как «букварный разворот». Как правило, в них отводилась одна, реже - две страницы для освоения механизма чтения с той или иной буквой. Для нас интересно было комплексное сопоставление учебного материала для формирования механизма чтения с определенной буквой.

Итак, в «Русско-славянской азбуке для совместного обучения письму и чтению в начальных народных школах» формирование механизма чтения с буквой Б,б осуществлялось на 14 странице учебника. Под «новой буквой» располагается предметная картинка «бусы». Приблизительно половину страницы занимают дву- и трехсложные слова из прямых слогов: 22 двусложных

навыка чтения с буквой Б, б в этом учебнике отведено 4 страницы, правда, последние две страницы отведены для оригинального авторского текста – рассказа В. Голявкина «Все будет прекрасно», который предназначен не для чтения первоклассниками этого рассказа, а для восприятия его на слух.



В связи с этим более тщательному анализу будут подвергнуты по сути дела страницы 109-110, на которых располагается материал для первоклассников, поступившими в школу не умеющими читать. Вопросы из методического аппарата также не подвергались анализу. Мы видим, что на этих страницах расположены цепочки слогов, столбики слов, причем, все они сосредоточены в основном на стр.109, а на следующей странице дан занимательный материал в виде ребусов и познавательных задач и мало предназначенный для формирования механизма чтения. Данный дидактический материал более востребован в практике формирования навыков анализа звучащей речи, т.е. на уроках письма. На стр.111 дан небольшой дидактический текст из трех предложений. Всего на трех страницах имеется 112 единиц чтения, в среднем по 37 единиц чтения на одну страницу, что значительно меньше, чем в предыдущих проанализированных учебниках. Результаты сравнительного анализа букварных страниц как дидактических единиц процесса обучения грамоте можно представить на следующей гистограмме.

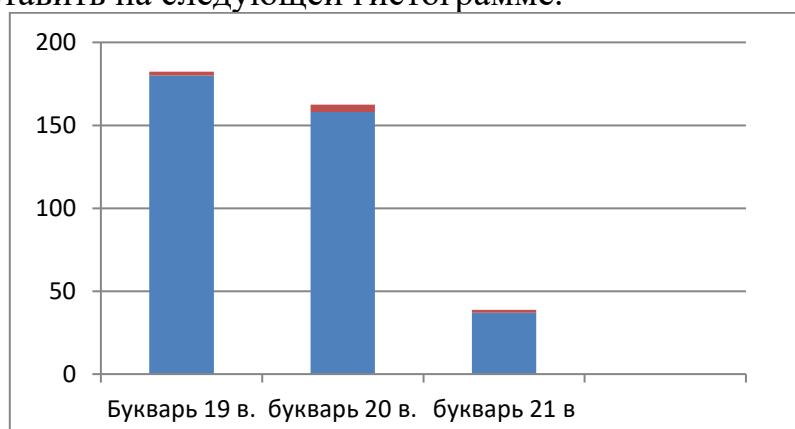


Рисунок 1. Данные сравнительного анализа букварных страниц учебников по обучению грамоте 19, 20 и 21 вв.

Данная диаграмма наглядно показывает, что в отечественной букваристике (теория и практика составления букварей) отчетливо прослеживается тенденция

к уменьшению объема учебного материала, адресованного первокассникам, пришедшим в школу не умеющими читать, т.е. тем, кому собственно и нужен букварь как учебник для обучения механизму чтения. Они должны иметь добротный учебный материал в достаточном количестве. Примечательно, что объем букварей за последнее десятилетие возрос до такой степени, что он стал двухтомным. Это парадокс современной теории и практики букваристики: азбуки и буквари велики по объему, но в них нет материала для чтения. В связи с этим, многие современные буквари имеют приложения в виде книжечек с текстами. Но тогда букварь как учебник теряет свою сущность. Размывается его ведущая функциональная характеристика. В связи с этим выявленную нами в отечественной букваристике тенденцию к снижению объема учебного материала для обучающихся механизму чтения, думается, нельзя признать продуктивной.

Литература

1. Букварь / Н. Архангельская, Е. Карлсен, А. Кеменова, С. Худак. - 10-е изд. – М.: Просвещение, Ленинград: Художник РСФСР, 1975. - 103 с.,
2. Бунаков, Н.Ф. Азбука и уроки чтения. – СПб, 1881
3. Бунаков, Н.Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом. – СПб, 1908
4. Журова, Л.Е. Букварь: 1 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч.1./ Л.Е. Журова, А.О. Евдокимова. – 2-е изд., дораб. – М.: Вентана-Граф, 2015
5. Русско-славянская азбука для совместного обучения письму и чтению в начальных народных школах. - Санкт-Петербург: кн. маг. "Народная польза", 1884.
6. Сильченкова Л.С., Порядок расположения букв в учебниках по обучению грамоте как методическая проблема/ Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Г.Балашов, 29-30 марта 2016 г. / под ред. Ахтырской, Л.В. Борзовой [и др.]. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2016. – 356 с. – С.295-301
7. Сильченкова Л.С. Технология обучения русской грамоте. Пособие для учителей начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. – М.: Баласс, 2004. – 80с.
8. Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Диссертация доктора педагогических наук, - М.: МПГУ – 465 с.

Муродходжаева Н.С.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Абрамова А.А.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА РЕБЕНКА»: ИСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена обоснованию современного понимания понятия «социально-коммуникативные качества ребенка» с опорой на историю становления и развития данной проблемы. Выделение предпосылок, а также ключевых этапов осмысления «социально-коммуникативных качеств ребенка» позволило предложить определение сущности понятия, сформулированного в логике развития и с учетом современных достижений педагогической науки.

The article is devoted to the substantiation of the modern understanding of the concept of "social and communicative qualities of the child" based on the history of the formation and development of this problem. The determination of the key stages in understanding the "social-communicative qualities of the child" made it possible to propose a definition of the essence of the concept formulated in the logic of development and taking into account the modern achievements of pedagogical science.

Key words: social and communicative qualities, communication, interaction, children of younger age.

Формирование социально-коммуникативных качеств личности является одной из самых актуальных проблем педагогики, так как во многом наличие данных качеств определяет способность человека самореализоваться в сложной структуре современного социума. Сегодня на первый план выходит не просто наличие знаний или способностей, а умение творчески применять их в контексте конкретной ситуации межличностного взаимодействия. Психолого-педагогические исследования акцентированы на поиске путей и средств формирования не просто навыков общения и коммуникации, а на воспитании соответствующей личности: формировании системы компетенций, универсальных действий, социального и эмоционального интеллекта. Иными словами, сегодня недостаточно уметь общаться – нужно быть человеком, мотивированным и способным к конструктивному взаимодействию. При данном подходе очевидно, что особую важность для формирования социально-коммуникативных качеств имеет возраст 7-8 лет, когда у ребенка меняется социальная ситуация развития, он приобретает новую социальную роль, расширяет круг и характер общения [4].

В то же время, в теории науки нет общепринятого подхода к трактовке сущности и структуры понятия «социально-коммуникативные качества

ребенка». Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволил прийти к предварительному выводу, что определение данного понятия тяготеет либо к сфере социального интеллекта, либо к сфере формирования коммуникативных навыков [1]. Вследствие этого мы обратились к историко-ретроспективному анализу проблемы, чтобы, на основе выявленных тенденций развития понятия в логике исторических этапов, обосновать его целесообразность и значимость для современной науки.

На рубеже XIX – XX вв. научно-техническая революция, социально-экономические изменения жизни привели к значительному усложнению требований к объему знаний, умений и навыков, которыми должен был обладать учащийся. Школа была вынуждена, отвечая требованиям времени, искать новые формы обучения, в том числе, увеличивая возможности для плодотворного межличностного общения участников педагогического процесса. Прогрессивные педагоги этого исторического периода также акцентировали внимание на необходимости социализации личности, развитии коммуникативных качеств.

Период второй половины XIX – начала XX вв. стал для России временем бурного развития общественно-педагогической мысли, в связи с отменой крепостного права и неизбежным обновлением народного образования. Большой вклад в развитие практики формирования социально-коммуникативных качеств ребенка внесло яснополянская школа Л.Н.Толстого. Безусловно, такой педагогической задачи не стояло в качестве отдельной, но дух свободного общения взрослых и детей, царивший в школе, творческие задания, обсуждения литературных произведений и другие приемы содействовали решению проблемы на практике.

В послереволюционный период основополагающим принципом отечественной педагогики был объявлен коллективизм. Его реализация актуализировала проблему общения участников образовательного процесса. В педагогических исследованиях первой половины XX в. всестороннему анализу подвергались межличностные отношения в коллективе сверстников, взаимоотношения учителей и учащихся. В 20 – 30 гг. XX в. проблема общения в педагогическом процессе наиболее последовательно рассматривалась в трудах С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко.

В середине XX в. общение становится предметом целого ряда психологических исследований. А.Н. Леонтьевым и его учениками была выдвинута идея о том, что формирование всех психических процессов и функций происходит в деятельности, обязательным элементом которой является общение. Возникновение общения, по А. Н. Леонтьеву, возможно лишь в условиях деятельности. В конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. понимание общения значительно расширилось: были выделены категории «отношение» и

«отражение», эмоциональная и когнитивная составляющие, вербальные и невербальные средства общения. В частности, Б.Г. Ананьев рассматривал общение как деятельность, определяющую систему отношения человека к самому себе и другим. В. Н. Мясищев доказал, что содержательная, выразительная и действенная сторона общения заключается не только в речи и неречевых средствах, но и в воспроизведении у каждого участника общения множества эмоционально окрашенных ассоциаций. Г.М. Андреева выделила в общении три взаимосвязанные стороны: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (организация взаимодействия) и перцептивную (процесс восприятия друг друга партнерами и установление взаимопонимания) [3].

В конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. произошла постановка проблемы развития навыков, необходимых ребенку для эффективного общения (З.И. Васильева, В.И. Журавлев, И.П. Иванов, А.В. Киричук, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Н.Ф. Маслова, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова, В.В. Попова, Т.В. Фролова и др.). В работах данного периода общение, в основном, рассматривается в русле концепции межличностных отношений. Термин «общение» неоднократно встречается в последних работах В.А. Сухомлинского, в которых даются рекомендации по содержанию, форме и стилю общения с детьми.

В конце 1970-х – начале 1980-х гг. советская наука все дальше отходит от понимания общения только как деятельности. В трактовке его сущности и структуры актуализируется личностный компонент. Связь общения с индивидуально-типологическими чертами личности прослеживал А.А. Бодалев. Психолог ввел термин «коммуникативное ядро личности», которое он определял как единство отражения, отношения и поведения, проявляемое во взаимодействии людей.

В конце 80-х гг. XX в. в педагогической науке были выделены понятия «коммуникативная способность», «коммуникативный навык» и «коммуникативное качество». В качестве показателя сформированности коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов называл степень успешности задуманных актов влияния и средств произвести впечатление на людей. Л.А. Петровская рассматривала коммуникативные качества личности как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения.

В 90-х гг. XX в. указанная тенденция привела к тому, что предметом исследований выступило формирование коммуникативных навыков. В частности, В.Я. Ляудис была выявлена система форм взаимодействий, межличностных отношений и общения как предпосылок взаимосвязи интеллектуального и нравственного развития личности в процессе обучения [3].

Таким образом, проблема формирования социально-коммуникативных качеств личности имеет длительный период предпосылок, разработки ее компонентов, определения их взаимосвязи, но в качестве самостоятельной за два с лишним последних века так и не была сформулирована.

Активные шаги по выделению исследуемой проблемы делаются в современной отечественной педагогике. В частности, отечественные ученые, определяя младший школьный возраст как важный этап социализации и развития коммуникативных умений, считают, что ключом к успешной деятельности, ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни ребенка, является коммуникативная компетенция. В современной педагогике формирование социально-коммуникативных качеств младшего школьника напрямую связано с проблемой коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД). Коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД) обеспечивают способность осуществлять продуктивное общение в совместной деятельности, проявляя толерантность в общении, соблюдая правила вербального и невербального поведения с учетом конкретной ситуации.

Младшие классы являются наиболее сензитивным периодом для работы над формированием КУУД, так как в начальной школе происходит формирование таких базовых умений и качеств, как умение слушать и слышать, учёт особенностей собеседника, открытость и способность к самораскрытию, умение договариваться и сотрудничать. Это происходит по мере обретения опыта общения, совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений [2].

Проанализировав генезис и современную трактовку проблемы формирования социально-коммуникативных качеств личности младшего школьника, мы пришли к следующему пониманию трактовки сущности и структуры данного понятия. Под социально-коммуникативными качествами младшего школьника можно понимать сформированную социальную и коммуникативную компетентность, систему интериоризованных знаний, умений и навыков межличностного взаимодействия, конструктивный характер которого имеет личностный смысл для ребенка.

Таким образом, проблема социально-коммуникативных качеств младших школьников является очень актуальной, но системно мало изученной проблемой. Обладая потенциалом серьезной изученности различных аспектов (социальная компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, коммуникативные универсальные учебные действия и др.), социально-коммуникативные качества ребенка нуждаются в комплексном анализе, а также в описании конкретных путей их формирования.

Литература

1. Воропаев, М.В. Социальная педагогика как социальная практика / Воропаев М.В. В сборнике: Социальная педагогика в социальных практиках Сборник материалов. Научные редакторы А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. 2013. С. 38-42.
2. Гордиенко, Н.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности [Текст]/ Гордиенко Н.В. // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 3А. С. 200-210.
3. Байбакова, О.Ю., Журавлева, С.С. Социально-коммуникативное развитие учащихся - один из факторов повышения качества начального образования [Текст]/ Байбакова О.Ю., Журавлева С.С. // Начальная школа. 2017. № 9. С. 14-17.
4. Горошко, Н.С. Опыт формирования коммуникативной компетентности педагога в истории образования и педагогической мысли / Н.С. Горошко // Актуальные проблемы педагогических исследований: V Аспирантские чтения: сб.науч.ст. / БГПУ им. М. Танка; редкол.: И.И. Цыркун, А.Р.Борисевич, Л.Н.Воронецкая, Л.М.Волкова, В.Н.Пунчик – Минск, 2005. – С. 31 – 33.
5. Серебренникова Ю.А. Социализация младшего школьника: теория и практика вопроса / Серебренникова Ю.А. В сборнике: Педагогические проблемы социализации детей и молодежи: научно-исследовательские и методические материалы Москва, 2009. С. 41-50.

Смирнов Ю.В., магистрант ГАОУ ВО МГПУ
АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ ИЗ
КОНЦЕПЦИИ СУПЕР-ИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА ЭЛВИНА
ТОФФЛЕРА

В статье дается описание условий становления ступеней развития информационной сферы таких как: устная речь и устное исчисление, письменность и исчисление с использованием механических счетных устройств, типографское книгопечатание и появление электронных вычислительных машин, интернет и искусственный интеллект.

Ключевые слова: волна, знания, изменения, информация, многообразие, новое, перемены, появление, развитие, революция, ритм, рождение, рост, скорость, темп, ускорение, шок, эволюция.

Автором концепции нового рождающегося супер-индустриального общества является Элвин Тоффлер, американский журналист, социолог,

футуролог, который хорошо известен всему миру. Его книги были переведены на многие языки, и их читают с большим интересом в более чем в 50-ти странах. Родился 4 октября 1928 г., Нью-Йорк, США. Умер 27 июня 2016 г. (87 лет), Лос-Анджелес, США.

По его мнению, волна супер-индустриализма сметает на своем пути устаревший, экономически более слабый индустриализм.

Знакомьтесь, будущее неожиданно пришло. Каждый день в нашей жизни появляется что-то совершенно новое, новости нескончаемым, быстро возрастающим потоком льются из всех средств массовой информации, реклама настойчиво донимает нас новыми более совершенными товарами и услугами. Поток изменений стремительно нарастает во всех сферах жизни человека современного общества. Большие катушечные магнитофоны 70-х годов XX века были быстро вытеснены более компактными кассетными магнитофонами 80-х того же века. А где все эти магнитофоны сейчас? Про них уже забыли, так же, как и про кассетные видеомангнитофоны 2000-х годов. А пейджеры и первые кнопочные сотовые телефоны также быстро устаревают и уходят со сцены повсеместно используемых вещей в историю. И так во всех областях жизни человечества. А готовы ли люди к такому ритму перемен, к такому количеству изменений и новшеств.

Факты, приведенные в книгах и статьях Элвина Тоффлера, говорят, что сознание людей всё чаще и чаще даёт сбой из-за переизбытка нового.

Психика человека начинает чаще сигнализировать повышенной раздражительностью, агрессивностью, алогичностью, апатией, дезориентацией, безразличием, равнодушием к происходящему вокруг. Резкий рост числа нервных и психических расстройств, сердечно-сосудистых и прочих заболеваний. Что случилось? Это симптомы «Шока будущего» возникающего из-за неспособности человеческого организма адаптироваться к слишком высокому и нарастающему темпу перемен.

Сегодня уже никого не удивить тем, что мы носим в сумке, в кармане, то что в 60-х, 70-х годах прошлого двадцатого века занимало целые комнаты и этажи зданий. Например, ЭВМ ЕС-1040, которая выпускалась с 1973 по 1979, занимала около 200 кв. метров помещения, имела объём оперативной памяти до 1024 Кбит (128 КБ), тактовую частоту центрального процессора приблизительно 0,740 МГц, ширину шин адресной и данных по 64 бита и потребляла электроэнергию 65 Квт в час.

Да, речь идет о компьютерах, смартфонах, телекоммуникациях и тому подобных вещах, первых вестниках супер-индустриализма, и о том, что их породило. Об условиях и причинах появления новых качеств информационной сферы. А так, как именно информационная сфера очень быстро видоизменяется, разрастается, грандиозно усложняется, стремительно проникает и становится

главным связующим, координирующим звеном в других сферах, то по своему значительному влиянию именно инфосфера становится ведущей в современном обществе.

В этой статье попытаемся представить в самых общих чертах точку зрения Элвина Тоффлера на будущее, основываясь на его книгах: «Шок будущего», (издана в 1970 году в США издательством Bantam, а была издана впервые на русском языке только в 1997 в РФ в Санкт-Петербурге издательством «Лань») и «Третья волна» (издана в 1980 году в США издательством Bantam, а была издана впервые на русском языке только в 1999 в РФ в Москве ООО «Издательство АСТ»).

В этих работах, с одной стороны, приведено подробное аргументированное описание сути перемен и изменений с позиции результата их воздействий на отдельного индивидуума, на социальную группу, на общество в целом: «...грохочущий поток перемен, поток настолько мощный в настоящее время, что он опрокидывает институты, производит сдвиг ценностей и высушивает наши корни. Изменение — это процесс, с помощью которого будущее проникает в наши жизни, и важно посмотреть на него внимательно, не просто в великой исторической перспективе, но также с позиции живущих, дышащих индивидов, которые его ощущают». Отмечается, что неуправляемость нарастающей скорости процесса перемен и изменений во всех сферах приводит человека к состоянию шока: «В 1965 г. в статье, опубликованной в «Horizon», я впервые употребил термин «шок будущего» для описания разрушительного стресса и дезориентации, которые вызывают у индивидов слишком большие перемены, происходящие за слишком короткое время».

С другой стороны, развитие человеческой цивилизации рассматривается как распространение и столкновение волн перемен на сообщества людей, живущих на земле. Тоффлер пишет: «Это применение исключительно плодотворно. Идея волны — не только способ организовать огромные массы весьма противоречивой информации. Она помогает нам также видеть то, что находится под бушующей поверхностью перемен. Когда мы используем волновую метафору, проясняется многое из того, что казалось весьма запутанным. Часто и уже знакомое предстает перед нами в новом, ослепительно ярком свете».

Отмечается, что если технологии играют роль двигателя или мощного ускорителя волн перемен, то знания являются топливом для этих механизмов, и с этим утверждением трудно не согласиться. А так, как каждый новый день приносит новые знания, то топливо становится более обогащенным, а, следовательно, и скорость перемен постоянно увеличивается.

Термины «информация» и «знание» Элвин Тоффлер интенсивно использует. Вероятно, эти два термина для него являются синонимами, так как

их влияние на результат проведенных им исследований тождественно. Следует заметить, что термин «информация» является более широким понятием, чем термин «знание». Попробуем исследовать взаимосвязь знаний с информацией, или, другими словами, отношения между понятиями «знания» и «информация».

С одной стороны, в Федеральном законе от 27 июля 2006 г. N 149—ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» в статье 2 в пункте 1 приводится следующее определение: «информация — сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления» [ст.2, п.1].

Это определение понятия «информации» удобно для решения юридических вопросов между гражданами и организациями в современном обществе, так как информационные технологии стали объектом общественных отношений. В современном обществе возникла настоятельная необходимость законодательно определить понятие «информация», так как в обществе сформировалась интенсивно развивающаяся информационная сфера.

С другой стороны, в Философском словаре под редакцией И.Т. Фролова приводится следующее описание термина «информация»: «(лат. Informatio – разъяснение, изложение) — а) некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний; б) одно из основных понятий кибернетики. Научное понятие информации во многом отличается от содержательной стороны сообщений, беря их количественный аспект; так вводится понятие количества информации, определяемое как величина, обратно пропорциональная степени вероятности того события, о котором идет речь в сообщении. ... Всё это связано с процессами передачи, хранения и переработки информации. ... В понятии информации следует различать два аспекта. Во-первых, информация представляет собой меру организации системы. Математическое выражение для информации тождественно выражению для энтропии, взятой с обратным знаком. Как энтропия системы выражает степень её неупорядоченности, так информация даёт меру её организации. Так понятая информация составляет внутреннее достояние системы, процесса самих по себе и может быть названа структурной информацией. Во-вторых, от структурной информации, следует отличать информацию, всегда связанную с отношением двух процессов. Теория информации обычно имеет дело именно с относительной информацией, которая тесно связана с отражением. Если в предмете происходят изменения, отражающие воздействие другого предмета, то можно сказать, что первый предмет становится носителем информации о втором предмете. С этой точки зрения мозг человека представляет собой исключительно сложную кибернетическую систему, хранящую и перерабатывающую поступающую из внешнего мира относительную актуальную информацию. Свойство мозга отражать и познавать внешний мир предстает как звено в развитии процессов, связанных с передачей и переработкой информации». Таким образом, в

философии дается более развернутое определение понятия «информация».

Сравнивая эти определения, видим, что общее здесь слово «данные». В философском смысле понятие «информация» — многозначно, его можно трактовать и как совокупность (или множество) каких-либо знаний или данных, где значимо их содержание и конкретность, так и как некую количественную меру оценки «разнообразия» или «организации системы».

Другими словами, «информация» — это абстрактное понятие, которое, с одной стороны, выражает количественную меру изменений в некотором предмете (системе), которые произошли в результате взаимодействия, как минимум, двух предметов (систем), а с другой, может выражать и качество результата данного взаимодействия. Например, любая книга, может быть рассмотрена с двух позиций: с одной — как некое содержание, а с другой — как некое количество символов. Первая позиция интересна читателю своим содержанием, а вторая — техническому специалисту, которому следует, оценить, например, затраты на издание этой книги.

Понятию «знание» в философском словаре под редакцией И.Т.Фролова дано следующее определение: «продукт общественной материальной и духовной деятельности людей; идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого. Знания могут быть донаучными (житейскими) и научными, а последние разделяются на эмпирические и теоретические. Кроме того, в обществе наличествуют мифологические, художественные, религиозные и т.п. ...». Анализируя определения понятий «информации» и «знаний», можно утверждать, что любые знания являются информацией.

В приведенном определении понятия «информация» в философском словаре уточняется, что «понятую информацию», т.е. «продукт общественной материальной и духовной деятельности людей», можно назвать «структурной информацией», которая может стать «знанием».

Таким образом, можно предположить, что только понятая информация может стать знанием.

Это утверждение архиважно, так как значение знаний об окружающем человеке и всё человечество мире огромно, вопрос знания и незнания — это есть вопрос о жизни и смерти. Требуется ли доказывать важность роли знаний в жизни человека, коллектива, общества, человечества? Это очевидно, что знания об окружающем его мире — необходимое условие для существования человечества в принципе, но, к большому сожалению, недостаточное. Ярко подтверждает роль и ценность знаний Петр Тимофеевич Астащенко в своей книге о всемирно известном советском ученом-физике Игоре Васильевиче Курчатове, где он приводит фрагмент последнего публичного выступления 15 января 1960 года на совместном заседании Совета Союза и Совета

Национальностей Верховного Совета СССР: «Советские атомники, ... по заданию партии и правительства много лет упорно и беззаветно трудились сначала над созданием, а затем над совершенствованием атомного и водородного оружия, хорошо понимая, что над государством нависла угроза и что, если мы не будем иметь такого оружия, найдутся силы, которые будут стремиться поставить на колени нашу прекрасную Родину. Свой долг перед страной советские ученые и инженеры-атомники выполнили ... Создано совершенное, экономичное, очень мощное советское атомное и водородное оружие — наше отечественное оружие ... блестяще сделали свое дело советские конструкторы ракет и других носителей ядерного оружия. Народ может быть спокоен. Оборона Родины теперь надежно обеспечена» [2, с. 189]. К сожалению, энергия, заключённая в атомном ядре, столь велика, что неразумное использование её может привести к полному уничтожению всего живого на планете, а значит и всей человеческой цивилизации. Да, это оборотная сторона знаний. Знания, как и любой другой инструмент, возможно использовать как во благо, так и во вред. Достаточно ли у *Homo sapiens* (лат. - Человек как разумное существо) разумности, чтобы не уничтожить себя? Или мы ещё продолжаем жить в мире, где *Homo homini lupus est* (лат., человек человеку волк)?

На эти вопросы и пытается ответить социолог Элвин Тоффлер, проводя подробный, аргументированный анализ истории человечества, предлагая варианты решения уже проявившихся и обозначенных им проблем в развитии цивилизаций.

Согласно мнению этого учёного социолога, изначально на земле существовали примитивные сообщества людей. Экономической основой примитивных сообществ было собирательство, охота, рыбная ловля, изготовление примитивных орудий для труда. В затерянных местах бассейна реки Амазонки, островах Тихого и Атлантического океанов, и в других труднодоступных местах планеты Земля живут до сих пор подобные сообщества людей.

Элвин Тоффлер отмечает, что

«Первую волну» перемен поднял переход от экономики примитивных сообществ к экономике аграрной (сельскохозяйственной), этот процесс стартовал приблизительно 10 тыс. лет назад;

«Вторую волну» перемен вызывает переход от экономики аграрной к экономике индустриальной, эту волну перемен запустила промышленная революция около 300 лет назад;

«Третью волну» перемен поднимает переход от экономики индустриальной к экономике супер-индустриальной, стартовавший в 1955 г.

Для упрощения изложения этот учёный условно выделяет сферы общества в которых рассматриваются происходящие перемены, а именно "техносфера",

"социосфера", "информационная или инфосфера", "властная сфера", "биосфера", "психосфера".

Деление на эти сферы условно и сделано исключительно для удобства изложения, а также для облегчения описания идей. Эти сферы общества динамично взаимодействуют между собой, взаимно проникают друг в друга, взаимно влияют друг на друга, взаимно изменяют друг друга.

В контексте данной статьи будем понимать под термином «сообщество», некую малочисленную или многочисленную постоянную группу людей, объединенную между собой постоянным местом проживания, общей историей происхождения, общими истоками культуры, языком общения, узами родства, постоянным взаимодействием и т.д. Примером таких групп могут служить семья, род, племя, народность, нация, раса. Планета Земля населена множеством таких сообществ. Тогда «общество» можно представить, как множество сообществ.

Сообщества могут быть сильно-изолированными или слабо-изолированными от других сообществ, невзаимодействующим или взаимодействующими между собой, высокоразвитыми или слаборазвитыми в аграрной, технической, социальной, информационной, властной сферах и т.п.

Важно заметить, что у каждого сообщества есть своя среда обитания или ареал распространения.

Под термином «сфера обитания» сообщества, будем понимать его среду обитания (или ареал распространения).

Рассмотрим примеры взаимодействия сфер.

Например, в регионе, где обитало примитивное сообщество людей, начались слабые климатические изменения, которые запустили процесс изменений в сфере обитания данного сообщества. Следует отметить особо, что скорость процесса изменений в сфере обитания была допустима для других сфер сообщества, чтобы они успели соответственно измениться, то есть адаптироваться под новые условия сферы обитания. Изменение в сфере обитания привело, к тому, что стало вначале недостаточно, а далее и невозможно дальнейшее существование сообщества посредством собирательства и охоты. Для того, чтобы не отвлекать внимания от представленных идей Элвином Тоффлером не будем уточнять, каким образом сообществу удалось научиться возделывать сельскохозяйственные культуры растений и освоить животноводство.

К каким переменам в жизни сообщества, этот революционный переход привел (описание перемен очень схематично, возможно, где-то и ошибочно, но эти ошибки здесь не существенны).

Рассмотрим по сферам.

В техносфере сообщества появились новые ручные орудия труда, новые

помещения для хранения собранных продуктов, новые окультуренные территории для аграрного производства, новые технологии и т. д. Орудия труда приводятся в действие исключительно мускульной силой человека или одомашненных животных.

В социосфере изменения связаны с тем, что резко повысился спрос на физический труд необходимый в сельском хозяйстве. Экономически стало выгодным семье иметь много детей, так как они в будущем решали вопрос физического труда для обработки земли. Вероятно, этот факт стал причиной быстрого роста численности сообществ. С другой стороны, возможно использовать силу домашних животных, и это тоже имело и имеет огромное значение для сообществ. Но для большой семьи требуются, с одной стороны, окультуренные земли для растениеводства, а для домашних животных необходимы пастбища. Дополнительным источником физической рабочей силы становится труд рабов. С приходом аграрного хозяйства возникла основа для конкуренции за землю и рабочую силу; вероятно, здесь и возникли условия для решения этих вопросов военным путем между соседними сообществами. Бывшие охотники быстро смогли перекавалифицироваться в защитников и солдат (войнов). Отметим, что сообщество расслоилось на несколько подсообществ, а именно на крестьян, войнов, служителей культа и прочие. Выбора вида деятельности будущей жизни практически нет, подрастающее поколение наследует шаблон поведения своих родителей, то есть, дети крестьян, становились крестьянами и т.д.

В инфосфере открыты новые знания о прогрессивных технологиях и ручных орудиях труда. Соответственно, для отражения новых граней реальности появляются новые слова и, следовательно, язык (речь) сообщества усложняется и становится более насыщенным. Новые знания требуется накапливать, хранить и передавать. Объем накопленных знаний об окружающем мире растет. Возникшая необходимость сохранить накопленные знания, вероятно, тогда и порождает письменность в виде идеографического письма. Правила поведения и взаимодействия внутри сообщества, мысленная модель окружающего мира в основном передавалась изустно, а теперь появляется возможность и необходимость запечатлеть знания в виде рисунков и записей разного рода. Ритуал поддерживают и сохраняют определенные модели поведения, правила взаимодействия внутри сообщества, объединяет членов сообщества. Объем накопленных знаний в необходимом и достаточном объеме для существования и продолжения жизни сообщества пока ещё может храниться в живой памяти одного человека.

Во властной сфере складывается иерархия, сообществу требуется единство и согласованное взаимодействие, как в вопросах войны, так и в вопросах общественного производства. Поэтому управляющую и координирующую, то

есть властную, роль могут исполнять глава рода, вождь племени, старейшины, шаманы. Власть старейшин, которые избираются, или власть вождя, по сути, пока ещё не имеет решающего значения для выживания сообщества.

Ещё раз напомним точку зрения Элвина Тоффлера на исходные позиции: «Интеллигентные читатели понимают, что никто — ни историк, ни футуролог, ни плановик, ни астролог, ни проповедник, — не "знает" и не может "знать" будущего». А к этому можно добавить, что и далекое прошлое от нас закрыто плотной завесой времени, и мы можем о былом судить исключительно на основании материальных предметов, записей, летописей и других свидетельств. Далее уточняется, что «"Третья волна" принимает положение, согласно которому цивилизация использует определенные процессы и принципы, и развивает свою собственную "суперидеологию", чтобы дать объяснение реальности и оправдать свое собственное существование.

Когда мы поймем, как все эти компоненты, процессы и принципы взаимодействуют и влияют друг на друга, порождая мощные течения перемен, мы приобретем гораздо более ясное понимание относительно той гигантской волны перемен, которая сотрясает сегодня нашу жизнь».

Отметим, что в примитивных сообществах, вероятно, были следующие отношения.

К труду — необходимая основа жизни, внешнее принуждение, как правило, отсутствовало, образно говоря «если чувствуешь жажду, иди и утоли её». Совместная деятельность в добычании средств для жизни осуществляется в форме простого сотрудничества.

К продуктам труда — первобытный коммунизм, такой термин приводит советский, российский историк и этнограф, доктор исторических наук, профессор Абрам Исаакович Першиц в обзоре исследований истории первобытного общества. Коллективная деятельность являлась основой для коллективного потребления. Коллективно или лично произведен продукт и, следовательно, коллективно или лично потреблен, по сути, непосредственное распределение продукта труда.

К самому себе — часть своего племени, нет племени — нет и этого индивидуума, человек даже не мнит себя вне племени, но выделяет себя и своих сородичей из мира животных.

К сообществу — как к самому себе, человек необходимая часть сообщества, практически нет выбора социальной роли в обществе, подрастающее поколение наследует шаблон поведения своих родителей.

К природе — он и его сообщество, они необходимая часть природы, без природы нет сообщества. Обожествление, одухотворение, уважение природы, бережное к ней отношение. Страх перед её силами, гармоничное существование в природе.

К информации — накопленная информация хранится исключительно в памяти людей и отражена в мифах, сказаниях, сказках и в других формах устного народного творчества, а также в правилах, обычаях, праздниках, ритуалах, обрядах, табу и тому подобных культурных явлениях передающихся непосредственно и изустно от поколения к поколению, сформированное мифологическое мировоззрение также может находить свое отражение в различного рода рисунках, орнаментах, наносимых на стены жилищ, одежду, орудия труда и на прочие предметы быта и культа. Сформирован и далее развивается соответствующий только этому сообществу набор графических знаков и символов, используемых для передачи сообщений, который в будущем может стать основой письменности. Потребность в исчислении, в арифметических действиях незначительна, так как определяется малым количеством предметов их окружающих. Известный французский философ, антрополог и этнолог XX века Люсьен Леви-Брюль утверждал, что «В очень многих низших обществах (Австралии, Южной Америки и т. д.) отдельное числительное существует лишь для чисел: один, два, а иногда и три. Когда идет речь о числах, свыше этих, туземцы говорят: "много — множество". Для обозначения трех употребляют выражение: "два, один", для четырех — "два, два", для пяти — "два, два, один"». Популяризатор науки, Владимир Кессельман, также пишет, что «Числовые термины тяжело зарождались и медленно входили в употребление. Древнему человеку было далеко до абстрактного мышления; хватало того, что он придумал числа «один» и «два». Остальные количества для него оставались неопределенными и объединялись в понятие много». Число предметов, которые окружали первобытного человека, было минимально, низкая интенсивность взаимоотношений внутри сообщества предопределяли низкую потребность в использовании чисел и операций с ними.

Ухудшение природных условий или борьба за территорию обитания с соседними сообществами вынуждает к переходу сообществ от старого к новому, более производительному способу добычи материальных благ для обеспечения своей жизни, и так же вынуждает пересмотр старых общественных отношений вплоть до полного отказа от них (устаревших общественных отношений). Возникают, перенимаются или навязываются новые, более прогрессивные общественные отношения. У сообществ с отсталым укладом жизни, которые приходили в соприкосновение с другими сообществами с более экономически развитым укладом жизни, было мало шансов выжить, они вынуждены были покоряться новому сообществу. Да, не всегда принятие новых общественных отношений происходит добровольно, история развития человечества по сути является историей войн и революций. Словосочетание «Насильственное решение» используется в качестве названия раздела в котором представлены возможные механизмы движения «волн перемен», этими механизмами являются

войны и революции. Соединенные Штаты Америки возникли на территории, где было практически полностью истреблено коренное население, которое по сути представляло собой первобытно-общинную или примитивную цивилизацию, представителями новой, технически более развитой аграрной цивилизации Европы. Конечно, возможны и другие механизмы распространения волн перемен. Общее для всех волн перемен — их реализуют люди с более прогрессивными и эффективными технологиями, с более высоким накопленным потенциалом знаний.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 1 Улыбка моя, где ты? / Шалва Амонашвили. — 4-е изд. — М.: Свет, 2017. — 304 с.
2. Асташенков П.Т. Курчатов / П.Т. Асташенков— М.: Молодая гвардия, 1967. — 200 с.: ил. — (Жизнь замечательных людей, вып. 435).
3. Декарт, Рене. Рассуждение о методе для верного направления разума и отыскания истины в науках / Рене Декарт ; [пер. с фр. М.Скиада]. — М. : Издательство «Э», 2016. — 128 с. : ил. (Великие идеи)
4. История первобытного общества: Общие вопросы. Проблемы антропосоциогенеза. / [А.И.Першиц, В.А. Шнирельман, Л. Е. Куббель и др.; Редкол.: Ю. В. Бромлей (отв. ред.) и др.]. — М. : Наука, 1983. — 432 с. : 1 отд. л. табл.
5. Кессельман В.С. Удивительная история математики / В.С. Кессельман. — М.:ЭНАС—КНИГА, 2014 — 232 с. : ил. — (О чём умолчали учебники).
6. Леви-Брюль, Люсьен. Сверхъестественное в первобытном мышлении: [Перевод] / Люсьен Леви-Брюль; [Послесл. П. Арискина]. — М.: Педагогика—Пресс, 1994. — 602, [1] с. — (Психология: классические труды)

Шишкина Е. А., ГБОУ Школа № 2087 "Открытие"

e-mail: shishkina_45@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Л.Н. ТОЛСТОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье раскрываются педагогические взгляды Л.Н.Толстого, связанные с развитием душевных сил ребенка, необходимостью организации творческой деятельности детей, также описаны подходы рационального построения урока.

Ключевые слова: советы Л. Н. Толстого, педагогика, образование, учитель, душевные силы ученика, активность, самостоятельность,

самостоятельная работа, эффективность в обучении, урок, приемы обучения, совершенный учитель.

Великий русский писатель Лев Николаевич Толстой оставил заметный след не только в литературе, но и в педагогике. Его педагогические взгляды, в свое время воспринимавшиеся как новаторские, сохранили свою актуальность и значение и в наши дни.

Л. Н. Толстой, понимая роль учителей в формировании думающего и развитого молодого поколения, создал для них свои рекомендации, содержащие богатые знания, проверенный опыт и размышления.

Важной составляющей рекомендаций Л.Н.Толстого является указание на необходимость развития душевных сил ученика, которые включают в себя морально-психологическое состояние и создают комфортные условия для получения знаний. Четко акцентируется внимание на двух составляющих. Это душевные силы ученика, а с другой стороны - занимательность и ясность преподаваемой науки, форма подачи материала.

Л. Н. Толстой дает четкие рекомендации, наиболее важные для того, чтобы душевное состояние ученика способствовало эффективному обучению: а) отсутствие вызывающих дискомфорт предметов, лиц и условий; б) раскованность учеников, чтобы они не стыдились товарищей и учителя; в) отсутствие критики (наказания) за неправильные и ошибочные ответы; г) ум развивается тогда, когда нет внешних ограничений в виде цензоров, неверно понимающих искусство педагогики.

Л.Н. Толстой призывал включать в педагогический процесс творческую составляющую ученика, который сам бы приходил к выводам, умозаключениям, формирующим правила. Ученик самостоятельно должен искать решения, хотя бы и допуская на этом пути ошибки.

Изначально Л.Н. Толстой говорит о том, что надо избегать формализации в процессе обучения. Он приводит в статье детальную проработку подхода, исключающего в обучении всего неясного для учеников, в частности, слов, имеющих двойное значение. Он также советует не использовать сложную терминологию, а напротив, давать больше сведений, подходящих для уровня развития и подготовки учеников.

Основной формой организации учебного процесса является урок, поэтому немало внимания Л.Н. Толстой уделяет уроку. Он детально поясняет очень важный аспект, в котором обнаруживается глубокое понимание психологии и педагогики. Его подходы связаны не только с описанием фактов урока, но и с попытками выявить и объяснить закономерности процесса обучения. Пользуясь современной терминологией, предпринимаются попытки построить урок на основе прогностического моделирования [2, С. 11].

Урок должен быть не слишком сложным, но не слишком легким. Нужно определить истинную соразмерность урока и сил обучающихся. Если урок слишком трудный, ученик потеряет интерес и охоту к обучению и веру в то, что справится с заданием и будет заниматься чем-то другим, где не нужно прикладывать значительных усилий (в современной психологии этот эффект носит название «прокрастинация»). Но, если урок слишком легкий, это также ведет к потере интереса к обучению. Нужно найти решение, чтобы все внимание ученика было поглощено уроком. Ученик должен чувствовать урок как работу, которая с каждым разом продвигает его вперед в учении (т.е. есть ощутимые результаты постоянного прогресса).

Л.Н. Толстой выводит закономерность – чем легче учителю, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Учителю нужно учитывать множество факторов, обдумывать каждый урок, учитывать состояние и возможность восприятия преподаваемого материала, находить ответы на множество возникающих задач и вопросов в организации эффективного обучения.

Важной на уроке является позиция учителя. Эффективность урока зависит от метода обучения, которую использует учитель, от его умения научить детей трудиться на уроке активно и самостоятельно.

Большое значение придается тому, чтобы процесс обучения становился для ученика интересным, являлся для него чем-то особенным, чтобы каждый урок был проработан учителем и был приятен обучающемуся.

Л.Н. Толстой говорит о важном принципе объяснять ученику то, что он не знает так, как самому учителю было бы интересно узнать, если бы он не знал этого раньше. Такой подход приводит к тщательной подготовке учителя к каждому уроку таким образом, что урок становится открытием для обучающихся и будет содержать элементы, которые повысят заинтересованность учеников и обеспечат успешное освоение нового материала. При этом будет происходить экономия времени за счет того, что будут пропускаться уже известные и простые для понимания знания и примеры, давно освоенные учениками.

На этом пути великий писатель советует не торопиться и возвращаться при необходимости повторно к изучению непонятого материала, когда ученик будет готов к восприятию знаний и получит дополнительную подготовку и развитие.

Простые методы нагрузить внимание ученика (переписывание, диктование, чтение вслух без понимания, заучивание стихов) высокого эффекта не дадут. И даже, если учитель положит все силы в свое дело, и в этом случае, вероятность большая, что не будет достигнут желаемый результат без важного качества, так считал Л.Н. Толстой. Это качество присутствует в учительском искусстве и любом другом – это любовь к делу. Оно позволяет провести урок

так, что ни минуты сам учитель не будет испытывать скуку. «Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он - совершенный учитель».

Как педагог и писатель, написавший для детей множество рассказов, Л.Н.Толстой акцентирует внимание на том, что нужно побуждать ученика больше читать и самостоятельно мыслить, приходя к самостоятельным выводам. Важное значение он уделял отбору содержания. Его идеи нашли свое развитие в работах современных ученых при определении принципов отбора содержания [1].

Небольшой очерк о педагогическом творчестве Л.Н. Толстого подсказывает интересные приемы, позволяющие планировать учебный процесс таким образом, чтобы у учеников был видимый прогресс в освоении знаний. Автор как бы напоминает нам о том, что нельзя не учитывать важные факторы обучения, которые естественны, но в повседневности, многозадачности профессиональной деятельности учителя теряются или уходят на второй план.

Педагогические взгляды Льва Николаевича Толстого становится тем светом маяка, который не дает нам сбиться с курса, связанного с построением эффективного процесса обучения и воспитания личности ребенка. Идеи Л.Н. Толстого можно положить в основу проектирования школы будущего [3, С. 24].

Литература

1. Десяева Н.Д., Дмитриева С.Ю. Принципы отбора материалов для обучения родному языку младших школьников. Сибирский педагогический журнал. 2010. № 8. С. 277-282
2. Леонович Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования // Начальная школа. 2017. № 1. С. 11 – 16
3. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 – 27

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Поставнев В.М., к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Поставнева И.В., к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: vpostavnev@mail.ru

ОБЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ: СЛОЖНОСТИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье анализируются представления современных старшеклассников о проблемах общения в семье и школе. Выделены факторы, обуславливающие общение детей и родителей в рамках жизненно важной темы «Школа». Предложены некоторые направления в работе школы по гармонизации общения родителей и детей

Ключевые слова: темы и характер общения, взаимодействие с родителями, сложности в общении, влияния школы на общение.

Объем и характер общения современных детей с родителями на протяжении всего периода их взросления в значительной мере определяет не только усвоение детьми семейных ценностей и моделей поведения в социуме, но и оказывает влияние на развитие личностных качеств ребенка, в том числе социальной компетентности.

В теории и практике психологии и педагогики подробно исследована система отношений, складывающихся между учителем и учеником, между родителями и детьми [1, 4].

Несмотря на то, что важность взаимопонимания между учителем и родителями отмечал еще К.Д. Ушинский, проблема взаимодействия учителя и родителей не получила обстоятельного освещения в психолого-педагогической литературе.

Большинство родителей по разным причинам избегают необязательных контактов с учителем своего ребенка. Главной проблемой взаимодействия с родителями педагоги называют формальный характер исполнения большинством родителей своих родительских функций в связи с недостаточной психолого-педагогической компетентностью и возникновением на этой основе непонимания, часто перерастающего в конфликтные ситуации.

Таким образом, проблема взаимодействия с родителями часто осознается педагогами как требование к родителям – лучше воспитывать своих детей [3].

Поскольку школа традиционно имеет весомый кредит доверия у семьи, то именно школа, на наш взгляд, обладает ресурсом конструктивного воздействия на общение родителей и их детей, обучающихся в школе.

Цель исследования. Определить доминирующие темы и характер общения современных старшеклассников с родителями, оценить субъективное восприятие старшеклассниками меры влияния школы на их общение с родителями.

Рассмотрим значимые факторы, обуславливающие общение детей и родителей в рамках жизненно важной темы «Школа».

Родители транслируют школе свои ожидания, в которых формулируются требования к педагогам – профессионально выполнять свои обязанности, не перекладывая их на родителей, поскольку родители свои профессиональные обязанности на педагогов не возлагают (*опросы родителей, экспертные оценки*).

Школа как социальный институт транслирует противоречивые «сигналы» родителям. Значимым для общения родителей и детей в рамках жизненно важной темы «Школа» выступает противоречие между требованиями ФГОС к условиям социализации и развития личности и показателями успешности обучающихся, которые учитываются при определении рейтинга школ.

Растет интерес родителей к результатам обучения своих детей («ребенок как проект», в который вложены инвестиции). При этом рост интереса сопровождается ростом тревожности.

Причины поведения обучающихся родители и педагоги определяют, исходя из своей роли: роли родителя, роли учителя. Роль участника общения определяет оценку осведомленности партнера в вопросах обучения и воспитания.

В семьях воспроизводятся сложившиеся модели общения, которые устойчивы к воздействию.

Диалог между родителями, детьми и педагогами осложняется в силу действия атрибутивных процессов. Интерпретация причин поведения партнеров по общению опосредует «фундаментальная ошибка атрибуции».

Сущность «фундаментальной ошибки атрибуции» заключается в придании большего веса факторам, связанным с личностью другого человека при интерпретации причин его поведения и, наоборот, при интерпретации причин своего поведения больший вес придается обстоятельствам [2].

Для решения сформулированной проблемы был проведен опрос 159 учеников выпускных классов общеобразовательных школ города Москвы.

Опросный лист включал вопросы, касающиеся тем, которые:

- наиболее часто обсуждаются с родителями;
- наиболее часто обсуждаются с родителями в рамках темы «Школа»;
- характеризуют эмоциональный отклик на совместное обсуждение темы «Школа» с родителями;
- оценивают восприятие старшеклассниками меры влияния школы на их общение с родителями;

– предполагают оценку стиля общения между педагогами и обучающимися.

Результаты ответов на вопросы о темах, которые респонденты наиболее часто обсуждали со своими родителями, представлены на рисунке 1.

Анализ результатов опроса показал, что в общении современных родителей и детей («старшекласников») наиболее часто обсуждаемыми темами являются школа, выбор будущей профессии и продолжение обучения, межличностные отношения (сверстники и педагоги), хобби, проблемы поведения.

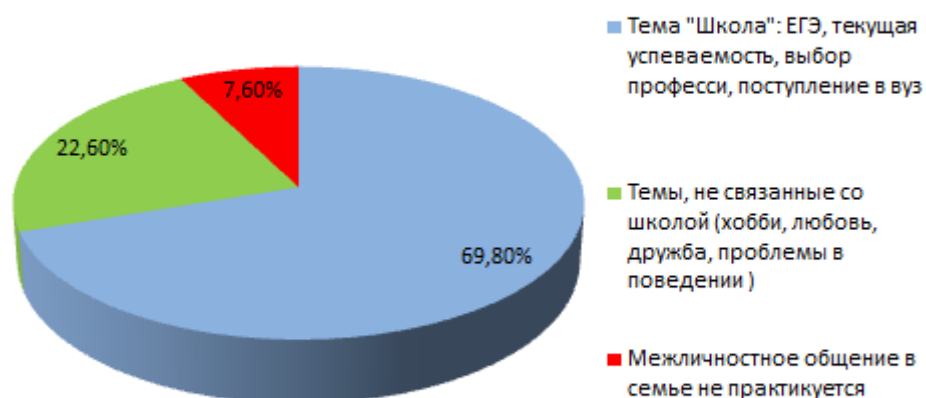


Рисунок 1. Наиболее часто обсуждаемые темы в общении родителей и старшекласников (n=156)

В межличностном общении родителей и школьников выпускных классов доминирует (наиболее часто обсуждается) тема «Школа». При этом 24,5 % опрошенных наиболее часто обсуждали с родителями итоговые испытания (ЕГЭ и др. экзамены), 18,9 % – текущую успеваемость, образовательный процесс и отношения, связанные со школьной жизнью, а 26,4 % человек – перспективы поступления в вуз.

Таким образом, 69,8 % обучающихся наиболее часто обсуждаемой с родителями считают тему «Школа».

Темы, не связанные со школой: хобби, любовь, поведение, девиации чаще других обсуждали 22,6 % респондентов.

На отсутствие содержательного межличностного общения указали 7,6 % респондентов.

При общении с родителями на тему «Школа» большинство опрошенных старшекласников (71 %) чаще обсуждали вопросы ЕГЭ и текущей

успеваемости. Отношения с учениками и педагогами, как наиболее актуальную тему общения с родителями, назвали 13 %. Учебный процесс, дополнительное образование, поведение являются для 11 % старшеклассников приоритетной темой общения с родителями.

Положительный эмоциональный отклик на разговор с родителями о школе отметили 66 % респондентов, отрицательный эмоциональный отклик у 35,8 % респондентов.

На тему школы доверительный характер общения с родителями отметили 67 % старшеклассников. Деловое и манипулятивное общение преобладает при обсуждении вопросов, связанных со школой, у 26,4 % респондентов.

По мнению 66 % респондентов, школа не оказывает воздействие на их общение с родителями. Возможности школы оказывать воздействие на их общение с родителями признают 34 % респондентов.

Большинство респондентов (63 %) отметили, что в школе реализуется стиль общения, поддерживающий активность обучающихся.

На преобладание нейтрального стиля общения с педагогами по отношению к проявляемой активности обучающихся указали 21 % респондентов.

Преобладание сдерживающего стиля в общении с педагогами, ограничивающего активность обучающихся, отметили 16 % респондентов.

Таким образом, в общении родителей со своими детьми, обучающимися в старших классах, доминирует тема школы. При этом эмоциональный тон и стиль общения более чем третью опрошенных старшеклассников оценивается отрицательно.

Анализ тематики и характера общения современных старшеклассников с родителями позволил предложить некоторые направления в работе школы по гармонизации общения родителей и детей.

1. Способом предупреждения и преодоления проблем в общении родителей и их детей, обучающихся в школе, является формирование «детско-взрослой образовательной общности». Совместная деятельность обучающихся, их родителей и педагогов на основе общих ценностей открывает возможности для неформального обмена образцами общения, поведения и мышления.

2. Создание электронных ресурсов для удовлетворения запроса родителей на адресную информацию по наиболее острым вопросам воспитания, обучения и развития детей и подростков, в том числе по проблемам общения.

Литература

1. Детско-взрослая образовательная общность в школе будущего / Под общ. ред. Э.С. Акоповой, Е.Ю. Ивановой. М.: Учебный издательский центр «Березка», 2007. 84 с.

2. Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского, под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 2000. 429 с.

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

4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.Э. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

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

ОПЫТ РЕФЛЕКСИИ НА ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ: ПРИЕМНЫЙ РЕБЕНОК НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ В СЕМЬЕ

В статье представлен опыт рефлексии на процесс вхождения приемного ребенка в новую для него семейную среду. Дается описание проблемных ситуаций и рисков, сопровождающих процесс адаптации приемного ребенка. Показаны возможности и последствия деструктивных вариантов интерпретации поведения приемного ребенка на этапе адаптации в семье и возможности позитивной коммуникации.

Ключевые слова: приемная семья, приемный ребенок, адаптация в семье, интерпретация поведения, манипулирование поведением.

В профессиональной деятельности специалистов «помогающих» профессий поспешность в выводах и действиях традиционно рассматривается как иллюстрация профессиональной несостоятельности. Способность собрать необходимые факты, провести их анализ, соотнести с уже известными способами объяснения болезненных проявлений представляют собой неполный перечень обязательных этапов разрешения даже хорошо знакомых специалисту проблем. Однако соблюдение логичного и полного алгоритма оказания психологической помощи не может считаться достаточным условием достижения положительного результата. Профессионал обязан иметь рабочую теорию личности (имплицитную теорию личности), которая характеризует то, как мы для себя понимаем природу личности и условия, способствующие ее развитию [5, 7]. Основу подхода к психологической помощи, ориентированной на личность, на наш взгляд, составляет система ценностей, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека, убежденность в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия. Опыт понимания проблемных ситуаций

на основе принятия безусловной ценности личности ребенка и его жизненного опыта представлен в настоящей статье.

В своей повседневной жизни мы часто сетуем на непонимание, когда наши ожидания не оправдываются. Планируем, представляем некий результат порой очень ярко, а затем горько переживаем несовпадение, размышляем и со временем становимся опытнее. Так расширяются наши представления о мире, формируется готовность отвечать на новые вызовы.

Приход ребенка в новую семью – это, безусловно, *вызов* в самом широком смысле этого слова [1, 2]. Вызов для ребенка и для принимающей семьи. В семье возникает принципиально *новая ситуация*, несмотря на то, что семья может быть большой, а вливается в семью всего лишь один ее новый член. Суть новизны ситуации состоит в том, что для всех ее членов открываются новые варианты реагирования на стандартные ситуации, в том числе возникает необходимость реагировать в стандартных ситуациях иначе, чем обычно. Для семьи в целом и для всех ее членов наступает период творческого семейного строительства. В ответ на вызов семья и все ее члены совершают выбор. Важно, чтобы эти выборы были осмысленными и в интересах семьи, учитывающей потребности приемного ребенка.

Проблема состоит в том, что приемный ребенок имеет минимальные ресурсы, чтобы участвовать в этом строительстве. В то же время перед новым членом семьи стоит задача построения новой системы отношений, выработки новых способов реагирования на жизненные ситуации. И он строит отношения с членами своей новой семьи на основе тех представлений о семье, которые приобрел в течение жизни в кровной семье. Порой опыт воспитания в кровной семье у ребенка отсутствует либо неприемлем для использования в новой семье. А это означает, что определять жизнь приемного ребенка в новой внутрисемейной среде будут члены семьи, обладающие знаниями и опытом жизни в благополучной семье. Часто в приемных семьях на почве отчетливых представлений приемных родителей и других членов семьи о желаемой модели семейной жизни, характере взаимоотношений между ее членами возникают серьезные трудности.

Ориентируясь на свои представления о нормативном поведении и развитии детей вообще, приемные родители часто не понимают своих приемных детей, неверно интерпретируют причины их поведения [3]. Имея общие представления об «особенностях» условий жизни ребенка и о том, как отразились эти условия на его внутреннем мире приемные родители зачастую вместо того, чтобы понять причины нежелательного поведения просто приписывают логичные на их взгляд причины [4].

Таким образом, в ситуации, требующей творческого подхода, отыскания реальных причин трудностей и нежелательного поведения приемного ребенка,

родители находят стереотипное объяснение, далекое от реальности. На наш взгляд, для решения такой сложной задачи необходимо терпение, которое не всегда гарантирует успех.

Какие же нужны знания и способности, чтобы оставаясь естественным в своих проявлениях и реакциях на поведение приемного ребенка, будучи родителем, суметь стать еще и наблюдателем-исследователем, ежедневно решать непростые задачи усмотрения за *явлением* (наблюдаемым поведением ребенка) *сущности* (скрытых причин наблюдаемого поведения)?

Безусловно, приемному родителю необходимы знания о последствиях для развития личности ребенка насилия, различных видов лишения (например, материнского внимания, общения, полноценного питания, медицинской помощи, свободы передвижения и др.). Сложно, но необходимо представить, как себя чувствует и что переживает принятый в семью ребенок, который никогда не знал внимания взрослого, адресованного только ему и никому больше. Даже попытка с опорой на знания «заглянуть» во внутренний мир ребенка придает чувство уверенности и предсказуемости воспитательных усилий. Важно понимать, что научить приемного ребенка иначе смотреть на других и на себя возможно только через *поддержку, поощрение приемлемого поведения*. Отчуждение, наказание служит другим целям воспитания. Наказанием мы разрушаем нежелательное поведение, даем понять, что оно нам не нравится, и мы отвергаем такое поведение.

Однако, чтобы понять, как воспринимает ситуацию ребенок, никогда не испытывавший чувства принадлежности к чему-то большому и одновременно родному, одного знания недостаточно. Найти свое место в семье, обрести привязанность к приемным родителям и другим ее членам ребенок сможет, если в семье будет создана атмосфера уважения и чуткости к переживаниям друг друга.

Эмоциональное тепло и терпимость в формировании привязанности ребенка, с одной стороны, и настойчивость, и терпение в воспитании нормативного поведения – с другой, так нам видятся благоприятные условия вхождения приемного ребенка в свою новую семью.

Несомненно, человек, принявший на себя роль приемного родителя, потенциально обладает возможностями понимающего и чувствующего родителя. Вопрос лишь в том, в какой мере и как мы готовы действовать, что бы потенциальность стала реальностью.

Что делать, если ребенок начинает манипулировать приемными родителями? Следует отметить, что такая постановка вопроса достаточно часто распространена как в родительской среде, так и в профессиональной коммуникации, несмотря на то, что в отношении детей использование понятия «манипулирование» едва ли уместно. Однако на практике при объяснении

родителями, педагогами и даже психологами причин неодобряемого поведения детей часто называется манипулирование взрослыми, которое понимается как способ достижения ребенком своих целей. Детям *приписываются* потребности, мотивы, личностные черты и возможности, которыми они еще не овладели. В этой связи важно давать себе отчет в том, что когда мы характеризуем поведение человека термином «манипулирование», то имеется в виду не только наблюдаемое поведение, но и скрытые от наблюдения мотивы поведения. В психологии под манипулированием понимается один из видов психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша через подчинение себе воли партнера (обман, лицемерие и др.). И в случае, когда мы поведение ребенка оцениваем как манипулирование приемными родителями, то тем самым косвенно выказываем к нему недоверие, подозреваем его во лжи и обмане.

Как правило, подобный способ объяснения родителями причин поведения детей, испытывающих *серьезные трудности с адаптацией* в приемной семье, сигнализирует о неосознаваемом стремлении переложить ответственность за ситуацию на самого ребенка [6].

В ситуациях обострения отношений в семье, а они происходят периодически во всех семьях, замещающие родители должны владеть собственными эмоциями, осознавать собственные чувства и адекватно интерпретировать причины нарушенного поведения у детей, не воспринимать такое поведение как посягательство на их способность быть родителями, или как манипулирование. Важно наблюдать за поведением ребенка, думать о нем как о реальном человеке с его потребностями и возможностями. Продуктивные способы реагирования даже на деструктивное поведение приемного ребенка позволяют предупреждать возникновение конфликтных ситуаций, нивелировать разрушительное поведение, слушать, поддерживать ребенка, обсуждать сложные ситуации, реально оценивать ситуацию в семье, поддерживать баланс между потребностями биологических и приемных детей, находить поддержку для себя и семьи в трудных ситуациях, принимать помощь специалистов.

Понять причины поведения ребенка в приемной семье родителям помогут знания о возрастных возможностях и индивидуальных особенностях ребенка, который первые годы своей жизни прожил в условиях, коренным образом отличающихся от условий жизни в нормальной семье. Обычно причиной неповиновения, протестов, лжи и даже агрессии является не умысел ребенка, а усвоенный ранее стереотип поведения, который не актуален в новых условиях, способ установления отношений, конкурентная борьба с другими детьми за внимание и близкие эмоциональные отношения с родителями. Важно понимать, что именно в семье, ребенок сможет усвоить новые способы установления отношений, в основе которых будет не конкуренция и соперничество, а доверие

и взаимная привязанность. Приемная семья может и должна помочь ребенку решить эту задачу. Гарантеей успеха приемной семьи, на наш взгляд, является воспитание ребенка на основе педагогического оптимизма помноженного на знания детской психологии, особенностей психологии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература

1. Зуев К.Б. Стабильность семьи: определения, понятия и перспективы исследований // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2015. № 3. С. 34 – 39.
2. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459с.
3. Осипова И.И. Замещающая семья в России // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 70 – 81.
4. Поставнев В.М. Психологические предикторы результативности приемного родительства // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4 (22). С. 41 – 53.
5. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители: Монография. М.: Изд-во «Экон-информ», 2015. 195с.
6. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста. Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, № 1. 2017. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/postavnev-v-m-postavneva-i-v-interpre/> (дата обращения: 19.04.2018).
7. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 462с.

*Митюшова Н.Н., ГБОУ Школа № 1598,
e-mail: natashina2@rambler.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Описываются основные параметры организации сопровождения детей в

дошкольных образовательных организациях. Предложена модель комплексного психолого-педагогического сопровождения на основе интеграции возможностей различных специалистов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, общее недоразвитие речи, взаимодействие, инклюзивное образование.

The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of children with special educational needs. The basic parameters of the organization of support of children in preschool educational institutions are described. The model of complex psychological and pedagogical support on the basis of integration of opportunities of various experts is offered. Key words: psychological and pedagogical support, children with special educational needs, General underdevelopment of speech, interaction, inclusive education.

В настоящее время проблема комплексного сопровождения детей в группах компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остаётся достаточно актуальной. Очевидно, что речевой дефект представленный на сегодняшний день в группах для детей с ОНР достаточно неоднороден по своему клиническому составу. Постоянный рост числа дошкольников с сочетанными нарушениями, среди которых помимо речевого дефекта отмечаются недостатки психического развития, также осложняет задачу специалистов по коррекции речи.

Одним из принципиальных оснований проектирования коррекционно-развивающего обучения согласно требованиям современного федерального государственного образовательного стандарта выступает принцип комплексности, который обязателен при разработке образовательных технологий для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Принцип комплексности предполагает сочетание коррекционно-развивающей, педагогической, психологической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на развитие личности, всех сторон речи, моторики и познавательной сферы, оздоровление организма в целом. Исходя из этого профессиональное взаимодействие логопеда, психолога, воспитателя, музыкального работника, специалиста по физическому воспитанию, врача и родителей не только желательно, но и необходимо. Определяя психологические особенности ребенка с нарушениями речи, специалисты проектируют программу коррекционно-педагогической работы, направленную на формирование и развитие психомоторной, интеллектуальной, речевой и эмоциональной сфер личности дошкольника. Эффективным средством создания условий для развития различных категорий воспитанников, признается психолого-педагогическое сопровождение [1].

Под общим недоразвитием речи в отечественной логопедии понимается речевая патология, при которой наблюдается стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Помимо речевых нарушений у таких детей, как правило, имеются отставание в развитии высших психических функций, тесно связанных с речью, а именно, память, внимание, мышление. У данной категории детей снижена вербальная память, продуктивность запоминания снижена. В этой связи эти дети испытывают трудности в запоминании последовательности заданий, сложных инструкций. Установлено, что дошкольники с ОНР затрудняются в овладении аналитико-синтетическими операциями, отстают в развитии словесно-логического мышления. В связи с тем, что дети осознают свой дефект, у них, как правило, появляется негативное отношение к речевому общению и негативные эмоциональные реакции на непонимание словесной инструкции или невозможность выразить свои потребности. Следствием таких реакций является повышенная тревожность детей с речевыми нарушениями. В целом страдает эмоционально-волевая сфера личности ребенка с речевыми нарушениями.

Основная цель работы специалистов: психологически подготовить детей с ОВЗ и их семьи к инклюзивному образованию в школе.

Инклюзивное образование предполагает инновационный подход к проектированию и реализации образовательного процесса. Инклюзия направлена на создание условий обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной организации в среде сверстников по федеральным государственным стандартам с учетом его особых образовательных потребностей. Вместе с тем, реальным вызовом реализации модели инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО является недостаточная информированность субъектов образовательных отношений в вопросах развивающих и социализирующих возможностях инклюзивного образования. Кроме этого, актуальной задачей организации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО остается реалистичность оценки организационных, научно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов образовательных организаций на предмет их соответствие задачам инклюзивного образования [3, 4, 5].

В работах отечественных авторов отмечается, что основной целью инклюзивного образовательного процесса является обеспечение равного доступа к получению уровня образования, отвечающего образовательным потребностям ребенка. Принципиально важным в системе инклюзии признается необходимость создания условий достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, социального положения родителей, психического состояния и возможностей здоровья [2, 6].

Представим опыт работы по построению системы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения вышеуказанной цели в условиях инклюзивного образования следует решить следующие задачи:

- создать сообщество детей и взрослых, основанное на взаимном уважении и заинтересованности в развитии личности каждого члена группы, вне его индивидуальных особенностей;
- сформировать умения вступать в контакт и ориентироваться в общении с людьми разных возрастов;
- сформировать умения сопереживать и поддерживать членов группы;
- содействовать развитию коммуникативных умений и навыков, создавать позитивную психологическую атмосферу в группе;
- формировать умение согласовывать свои действия с действиями других членов группы, распределять роли и обязанности в совместной деятельности;
- развивать навыки саморегуляции и самоконтроля эмоциональных состояний.

Успех в работе с данной категорией детей, на наш взгляд, определяется организацией и содержанием деятельности по следующим направлениям: непосредственно развивающая деятельность детей; просвещение родителей; обучение педагогов.

Особое внимание в системе образования детей с ОНР уделяется коррекционно-развивающей работе. Перечислим ее основные этапы.

1. Первичное обследование детей с целью установления интеллектуального развития.
2. Написание индивидуальной коррекционно-развивающей программы для каждого ребенка группы.
3. Составление коррекционно-развивающей программы для фронтальных (подгрупповых) занятий с детьми.
4. Систематический скрининг развития ребенка.

Реализация направления «развивающая деятельность с детьми» логопедических групп проходит в форме игровых тренингов, которые проходят раз в неделю, по подгруппам. Данные тренинги подразделяются на три блока: «Я и мои эмоции», «Я познаю мир», «Я умею расслабляться».

Игровые тренинги первого блока «Я и мои эмоции» направлены на развитие эмоциональной сферы детей. Они включают в себя игры и упражнения, направленные на расширение представлений о базовых эмоциях: радости, страхе, удивлении, гневе. Предполагают знакомство с новыми эмоциями: отвращение, зависть, вина; развитие внимания к самому себе, к своим эмоциям и переживаниям; развитие умения адекватно выражать свои чувства и

распознавать эмоциональные реакции окружающих. Например, игры «Подари настроение», «Разноцветные шары», где окраска шара соответствует определенному настроению. В данном блоке я использую такую технику, как арт-терапия. С помощью арттерапевтических техник дети выражают на бумаге свои эмоции, чувства, переживания.

Игровые тренинги второго блока «Я познаю мир» направлены на развитие познавательной сферы детей. Они включают в себя игры и упражнения на развитие познавательных психических процессов: внимания, памяти, мышления, речи, воображения.

Предлагаются такие игры, как «Летает - не летает», «Подбери парную картинку», «Овощи и фрукты» на развитие мышления, «Найди лишнее», «Сравни» на развитие внимания, заучиваем стихи с движениями на развитие памяти, в речевые игры «Объясни», «Расскажи сказку» и многие другие.

Игровые тренинги третьего блока «Я умею расслабляться» направлены на снятие у детей психоэмоционального напряжения, тревоги. Они включают в себя игры-релаксации, упражнения на дыхательную гимнастику, комплексы психомышечной тренировки, предназначенные для обучения приемам саморасслабления детей с невротическими проявлениями. Например, игры-релаксации «Путешествие в волшебный лес», «Кукольный театр», «Котята» и многие другие.

Большую роль для успешной адаптации детей в общеобразовательные учреждения играет семья.

Цель просветительской работы с родителями: научить понимать своих детей и помогать им в развитии и социализации. В практике используются формы взаимодействия с родителями: родительские собрания, консультации, психологические семинары-практикумы. Например, особенно продуктивно проходят такие мероприятия как семинар-практикум «Как подготовить ребенка к школе», где родители сами играли в игры на развитие познавательной и мотивационной сфер детей.

Семинары-практикумы «Если у Вас активный ребенок. Что делать?» и «Особенности развития детей с ОНР» дополнили знания родителей об особенностях их детей, играх и приемах, которые можно использовать в работе с ними.

Также ведется индивидуальное консультирование родителей по различным детским проблемам.

Предварительный анализ результатов реализации комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей, имеющих речевые нарушения, позволил определить направление развития авторской модели психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Модель включает четыре блока: физическое развитие, психологический блок, профилактико-медицинский и логопедический. Профессиональное взаимодействие специалистов позволяет корректировать психофизические отклонения, речевые нарушения, оказывать социально-психологическую поддержку и своевременно предупреждать заболевания. Деятельность психолога и логопеда направлена на оказание индивидуальной и групповой помощи детям, имеющим речевые нарушения: сопровождает процесс развития; осуществляет профилактическую, коррекционную и развивающую работу с детьми различного возраста. В процессе совместной деятельности, специалисты обмениваются актуальной информацией о развитии воспитанников, разрабатывают проекты, оказывающие влияние на воспитательно-образовательную среду дошкольной образовательной организации, составляют индивидуальные развивающие программы. Блоки физической активности и медицинской профилактики направлены на здоровьесберегающие, гигиенические, профилактические и закаляющие действия. Созданные условия позволяют спланировать оптимальную траекторию развития ребенка.

Модель предполагает, учет не только речевых, но и индивидуально-психологических, физических особенностей детей, а также их компенсаторных возможностей. На основании объективных данных о развитии ребенка планируются индивидуальные и групповые программы развивающих текущих занятий на отдаленную перспективу.

Таким образом, согласованное взаимодействие специалистов позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения в развитии и помогает ребенку адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

Представляется, что результатом реализации модели могут стать качественные изменения в развитии памяти, внимания, мышления, активной речи, подготовки руки к овладению навыком письма, общего физического развития и понижении заболеваемости.

Литература

1. Борисова Е.А. Индивидуальные логопедические занятия дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2008. 64 с.
2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 142 с.
3. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / Е.И. Сухова, В.М. Поставнев, С.И. Карпова, А.С. Львова, О.А. Любченко, И.В. Поставнева, И.Ю. Левченко,

В.В. Мануйлова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 54 с.

4. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

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

6. Тенкачева Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 205 – 208.

Симонова В.В., ГБОУ г. Москвы «Многопрофильный лицей 1501».

e-mail: vladilena.simonova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассмотрены особенности процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом университете, а также причины, влияющие на адаптацию студентов, проанализированы отечественные и зарубежные исследования проблемы адаптации личности. Для выявления особенностей адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом университете было проведено сравнительное исследование двух групп студентов очной формы обучения, обучающихся по направлениям: психолого-педагогическое образование и педагогическое образование. Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в статье.

Ключевые слова: адаптация, адаптация к обучению в высшей школе, адаптированность личности, педагогический университет.

In the article we take a closer look at the main factors influencing the adaptation to training for First year students as well as positive and negative reasons affecting it. Russian and foreign research on the formation of identity is analysed. In order to establish the fine details of the way different First year students adapt to the teaching programme at the Teacher Training University, a test comparing two groups of different students was performed, they studied: Psychology and Educational Training, and Educational Training course.

The results of this research are submitted in this article.

Key words: adaptation, adaptation to high education school, adaptability of personality, Teacher Training University.

Проблема адаптации к постоянно изменяющимся условиям социума особенно актуальна для молодого поколения. Общеизвестно, что адаптация молодежи к жизни в обществе в значительной мере определяется учебной деятельностью. При этом одной из важнейших предпосылок успешной учебной деятельности студентов является их своевременная адаптация к условиям обучения, рассматриваемая как начальный этап включения их в профессиональное сообщество.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей обучения в высшей школе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой [2].

Традиционно сложилось так, что отечественное высшее образование ориентировано в основном на формирование у студентов операционно-технической стороны профессиональной деятельности и не уделяет должного внимания развитию мотивационно-смысловых компонентов этой деятельности. Между тем, внутренняя мотивация учебно-профессиональной деятельности является важнейшим условием эффективного становления будущего специалиста и выражается через осознанное отношение студентов к самоорганизации учебного процесса.

Определения понятия «адаптация» широко представлены в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Понятие «адаптация» в психологии определяется как обобщенное обозначение процессов и результатов приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Под адаптацией в широком смысле понимается особая форма отражения системами воздействий внутренней и внешней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. В результате, на основе индивидуального социального опыта происходит приобщение личности к определенным видам деятельности в данной специальной среде. В контексте целей обучения в высшей школе, социальная адаптация студента-первокурсника представляет процесс его интегрирования в студенчество, как социальную группу, и означает принятие ее норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований [5, 6].

По мнению И. М. Слободчикова, адаптация студентов-первокурсников к условиям высшей школы представлена тремя формами, а именно:

1) формальная адаптация, касающаяся познавательно-информационного приспособления к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, к ее традициям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, заключающаяся во внутренней интеграции группы студентов-первокурсников и интеграции этой группы со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Существует целый комплекс объективных и субъективных факторов, затрудняющих процесс адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза. По мнению Р. Р. Бибрих, психологическая адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе включает целый ряд аспектов: психолого-педагогический, социально-психологический, мотивационно-личностный, психофизиологический [1].

Психолого-педагогический аспект связан с приспособлением субъекта к новой дидактической ситуации, принципиально отличающейся от школьной формами и методами организации учебного процесса.

Социально-психологический аспект адаптации связан с трудностями усвоения новых социальных норм, установлением и поддержанием студентом определенного социального статуса в новом коллективе, с резким переходом к самостоятельной «взрослой» жизни, с сомнениями в своих способностях, с неуверенностью в собственных силах, опасением быть отчисленным [6].

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в университете, и отвечающих характеру избранной профессии [2].

Мотивационно-личностный аспект, по мнению Р.Р. Бибрих, связан с формированием позитивных учебных мотивов и личностных качеств будущего специалиста. Также мотивационно-личностный аспект можно рассматривать как интегральный, поскольку он предполагает в качестве необходимых условий психолого-педагогический, социально-психологический, и в свою очередь влияет на их успешность [1].

Ситуация адаптации к новому образовательному пространству изначально предполагает круг специфических проблем, связанных не только с самим фактом перехода в высшую школу, приспособлением к новым, заданным извне переменным, но и с личностными адаптационными ресурсами студентов. Весомым фактором адаптации первокурсников к обучению в педагогическом вузе выступает знакомство с избранной профессиональной деятельностью с позиций новой для него социальной роли студента [3, 4].

Таким образом, можно выделить две группы факторов, определяющих процесс адаптации студентов-первокурсников к обучению в университете:

1) *диспозиционные факторы:*

- профессиональная направленность, мотивация выбора образовательного учреждения и факультета по направлению подготовки;
- степень сформированности ценностных ориентаций и представлений о будущей профессии;
- субъективное отношение к учебной деятельности;

2) *ситуационные факторы:*

- преодоление дидактического барьера и, как следствие, достижение полного освоения студентами форм и методов организации обучения в высшей школе;
- соответствие объема и уровня знаний, сформированных умений и навыков студентов требованиям образовательного процесса в университете.

Таким образом, анализ современных отечественных и зарубежных исследований проблемы адаптации студентов к обучению в высшей школе показал, что наблюдается противоречие между дефицитом у большинства современных студентов-первокурсников средств формирования мотивационно-смысловой сферы и учебно-профессиональной мотивации. Существенно осложняет адаптацию первокурсников к обучению в вузе отсутствие преемственности между методами и формами организации школьного обучения и организацией процесса обучения в высшей школе.

Решению сформулированного нами противоречия, будет способствовать выявление социально-психологических факторов, оказывающих влияние на процессы адаптации и профессионального становления студентов-первокурсников.

Обосновывается положение о том, что процесс адаптации студентов-первокурсников педагогического университета к обучению определяется взаимодействием ситуационных и диспозиционных факторов. При этом в структуре диспозиционных факторов определяющее влияние на процесс адаптации оказывают ценностные ориентации и основания выбора будущей профессии, включающие в себя ожидания студентов-первокурсников, связанные со спецификой выбранной профессии. В структуре ситуационных факторов наибольший вес для обеспечения вхождения студентов в образовательное пространство университета имеют, с одной стороны, организационная система и система требований к студенту, способствующая принятию дидактических требований, и с другой стороны, программы педагогической поддержки студентов (кураторство и студенческое самоуправление).

Для проверки выдвинутого предположения нами проведено эмпирическое исследование особенностей адаптации студентов к обучению в педагогическом

университете. В исследовании приняли участие студенты-первокурсники очной формы обучения, обучающиеся по направлениям подготовки: психолого-педагогическое образование и педагогическое образование (60 человек в возрасте от 17 до 19 лет).

Методы исследования:

1) анкета для исследования процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом университете (авторская методика);

2) методика «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)», разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом (в адаптации Т.В. Снегиревой), предназначенная для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

3) опросник Ш. Шварца для изучения ценностей личности.

Анализ результатов исследования показал, что:

- выбор профессии педагогами-психологами характеризуется большей осознанностью и устойчивостью. Так, около половины студентов педагогов-психологов (46,7%) определились с выбором профессии в старших классах школы, за два – три года до поступления в университет; при этом большая часть студентов-педагогов (73,3%) определялась с выбором профессии за год и менее до поступления, что свидетельствует о менее осознанном выборе данной профессии, и ее возможной непопулярности;

- выбор профессии студентами педагогами-психологами осознан значительно полнее, их представления о механизме и факторах, определившие принятие решения, характеризуются большей полнотой и дифференцированностью;

- ведущим мотивом выбора специальности для 80% студентов педагогов-психологов является интерес к содержанию профессии, что свидетельствует о наличии профессиональной и личной мотивации; тогда как для 56,7% студентов-педагогов ведущим мотивом выбора специальности является хорошая успеваемость в школе по гуманитарным предметам;

- отношение к получаемой профессии качественно не изменилось в большей степени у студентов-педагогов (54,0%), чем у студентов педагогов-психологов (40,0%); однако, у студентов педагогов-психологов уровень показателя, характеризующего степень изменения представления о профессии в лучшую сторону, выше (56,6%), чем у студентов-педагогов (42,6%);

- в качестве ведущей причины, препятствующей успешному обучению в педагогическом университете, в обеих группах выявлена «лень», причем среди студентов педагогов-психологов ее выделили 58,8% респондентов, а среди студентов-педагогов – 35,5% респондентов, охарактеризовавших понятие «лень» как стереотипное восприятие и нежелание признать действительную причину собственных трудностей;

- на успешность адаптации, согласно ответам студентов педагогов-психологов, оказывает в равной степени как психологическая, так и педагогическая помощь; при этом, в группе испытуемых педагогов, на успешность адаптации студентов-первокурсников, влияет, в первую очередь, педагогическая помощь (46%), в том числе: дополнительные консультации по отдельным предметам (13,3%), советы по организации самостоятельной подготовки (33,3%); тогда как влияние психологической помощи отметили 36,7% респондентов.

Не выявлены различия в соотношении ценностей на уровне нормативных идеалов (ценностей личности на уровне убеждений) и индивидуальных приоритетов: для студентов педагогов-психологов и студентов-педагогов наиболее значимыми являются следующие ценности: *универсализм*, *самостоятельность* и *добродетель*; наименьшей значимостью для двух групп испытуемых обладают такие ценности, как стимуляция (волнение и новизна), гедонизм (наслаждение), традиции и власть.

В тоже время, по результатам корреляционного анализа, между студентами-педагогами и студентами педагогами-психологами были выявлены некоторые различия. Так, в группе студентов педагогов-психологов были обнаружены значимые корреляции между адаптивностью и принятием себя, принятием других, эмоциональным комфортом, внутренним контролем, ценностями достижения. Среди студентов-педагогов корреляционная связь обнаруживается между адаптивностью и принятием себя, принятием других, эмоциональным комфортом, внутренним контролем, доминированием и ценностью власти. Среди студентов-педагогов, корреляционная связь обнаруживается между дезадаптивностью и неприятием себя, неприятием других, эмоциональным дискомфортом, внешним контролем и уходом от проблем, традициями и властью.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что студенты с более высоким уровнем адаптации преобладают в группе обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Тогда как в группе студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», показатели дезадаптивности несколько превышают показатели в группе студентов педагогов-психологов. В целом же, показатели адаптивности по всей выборке соответствуют нормативным значениям.

Литература

1. Бибрих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Сборник научных трудов. Кишинев, 1990. С. 17.

2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
3. Поставнева И.В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 1(7). С. 52 – 59.
4. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Пути формирования психолого-педагогических компетенций у студентов педагогического вуза // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 2 (8). С. 14 – 21.
5. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 624 с.
6. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 365 с.

*Шилин С.М., ГБОУ "Школа №1560 "Лидер",
e-mail: shilinsm@yandex.ru*

МОНИТОРИНГ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассмотрены критерии мониторинга психолого-педагогической службы образовательной организации. Рассматривается понятие психолого-педагогической службы. Основные критерии мониторинга, что в себя включают критерии мониторинга. Проводится анализ состава критериев мониторинга психолого-педагогической службы.

Ключевые слова: мониторинг, психолого-педагогическая служба, критерии мониторинга, компоненты критериев.

The article considers the criteria for monitoring the psychological and pedagogical service of an educational organization. The notion of psychological and pedagogical service is considered. The main monitoring criteria, which include monitoring criteria. The analysis of the component of the monitoring criteria of the psychological and pedagogical service is carried out.

Key words: monitoring, psychological and pedagogical service, monitoring criteria, criteria components.

В системе образования Российской Федерации все активнее используется особый вид поддержки в процессе обучения и адаптации – психолого-педагогическое сопровождение, которое реализуется психолого-педагогической службой образовательной организации. Существуют разные структуры, которые

участвуют в этой работе: психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, кабинеты доверия и т.п. Рассмотрим более подробно школьную службу сопровождения. В системе образования продолжают функционировать школьные службы сопровождения. Минобрнауки России продолжает работу по организационно-методическому руководству деятельности служб сопровождения. Принят ряд нормативных документов: «Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», «Об использовании рабочего времени педагога-психолога», разработана отчетная документация педагога-психолога. Новые требования к школьным службам психолого-педагогического сопровождения предъявляет реализация Закона РФ об образовании в части обеспечения инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Обратимся к анализу основных задач психолого-педагогической службы: предупреждение возникновения проблем развития индивидуума, помощь ребенка в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, социализация в свою очередь включает всевозможные аспекты повседневной жизни.

При поставленных задачах перед психолого-педагогической службой образовательной организации, требуется определенный вид контроля, который должен осуществляется на основе содержательных критериев [4]. Рассмотрим содержание критериев и показателей, которые позволяют оценить деятельность школьной психолого-педагогической службы:

Первый из критериев – *коррекционно-профилактический*. Количество обучающихся состоящих на учете в правоохранительных органах: данный показатель строго фиксируется, т.к. правонарушение фиксируется не только на уровне школы, но и в рамках города. В последствии, данный показатель влияет на составление рейтинга успешности школ. Учитываются также случаи ухода обучающихся из дома, когда было зафиксировано обращение в правоохранительные органы и последующий розыск обучающихся. Количество неблагополучных семей, которые должны находится под строгим наблюдением психолого-педагогической службы во избежание дальнейших проблем разного характера. Действительно, эти семьи составляют «группу риска», т.к. существуют риски правонарушений в таких семьях: рукоприкладство, оскорбления, психологическое насилие. В отношении родителей из социально неблагополучных семей школьная Психолого-педагогическая служба должна планировать и проводить соответствующую работу во взаимодействии с другими службами города.

Следующий критерий – *социально-защитный*. Мы живем в социуме и являемся членами социума, выполняем различные функции в повседневной жизни: педагога, мужа, сына и прочие социальные роли. В данном критерии учитывается количество многодетных семей, малообеспеченных семей, семьи, которые находятся в социально-опасном положении: родители на грани развода, лишение родительских прав одного из родителей или обоих родителей, плохое финансовое положение. Без внимания не остается очень важная категория – опекаемые семьи, велика тенденция появления таких семей по разным причинам, такие дети идут в школу имея разные дефекты и психологические травмы, первостепенной задачей психолого-педагогической службы школы является помощь в адаптации таких обучающихся. Школьная психолого-педагогическая служба обладает достаточным ресурсом для оказания психологической и педагогической помощи приемным родителям, опекунам.

Особое внимание заслуживает *организационно-воспитательный* критерий, который предполагает учет работы с обучающимися, отнесенными к «группе риска». Одним из важных условий выполнения *организационно-воспитательного* критерия является максимальный охват таких обучающихся в системе дополнительного образования. Дополнительное образование в таком случае выполняет функцию развития. Дополнительное образование предоставляет обучающемуся возможность в процессе творческой деятельности реализовать свой потенциал, развить социально значимые качества личности.

Следующая группа критерия мониторинга – *медико-социальная*. Особое внимание уделяется обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), зачастую, такие дети подвержены буллингу со стороны одноклассников, иногда, работников образовательной организации. Работа с детьми с ОВЗ предполагает наличие определенных компетенций у работников психолого-педагогической службы [3]. Одним из перспективных направлений в деятельности школьной службы становится работа с такими детьми: оказание дополнительной психологической помощи; участие в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов; программ индивидуального развития с учетом особенностей ребенка. В данном критерии учитываются также дети, которые занимаются в детских оздоровительно-образовательных центрах. И не остаются без внимания дети, состоящие на учете в наркологическом диспансере, если таковые имеются.

Значимым является и *социально-партнерский* критерий, который рассматривается как дополнительный ресурс школы, помогающий в работе психолого-педагогической службы школы. В данном критерии учитываются организации и учреждения, которые помогают в работе с обучающимися, имеющими социальные проблемы. Индивидуальная работа с обучающимися, их родителями, педагогами и иными сотрудниками образовательной организации –

беседы, тренинги, тестирование, анкетирование, участие в детских праздниках, консультирование. Учитывается и степень вовлеченности классного руководителя в образовательный маршрут индивидуума, коллектива класса в целом. Важным показателем мониторинга является, приобретающая все большее признание и востребованность, волонтерская работа обучающихся.

Мониторинг в образовании широко используется для фиксации и оценки сложившейся ситуации, а также в качестве инструментария для определения общих тенденций развития системы и построения прогноза ее развития. Мониторинг как ключевая процедура механизма оценки состояния школьной психолого-педагогической службы позволяет описать, систематизировать и оценить состояние как отдельных процессов, происходящих в самой службе, так и образовательной организации в целом [2, 5].

В первую очередь мониторинг психолого-педагогической службы направлен на статистический аспект, который позволяет увидеть прогресс или регресс развития психолого-педагогической службы в конкретной образовательной организации. В случае регресса – руководитель организации должен предпринять срочные меры по улучшению результатов деятельности службы, а в случае улучшения – проследить динамику улучшений, обратить внимание на сильные компоненты, которые стабильно улучшают свой результат, обратить внимание на показатели, которые прогрессируют менее интенсивно, сделать прогноз улучшения на следующий период. Важно своевременно отмечать успехи службы, планировать и осуществлять мероприятия по созданию дополнительной мотивации, профессионального развития специалистов психолого-педагогической службы. Следует отметить и то, что составлен мониторинг по принципу «улучшения/ухудшения» результатов психолого-педагогической службы и включает в себя статистический параметр, который не всегда позволяет объективно отследить динамику, т.к. регулярно встречаются дети разной степени сложности, требующие разные подходы или тщательный выбор методов и средств для работы [1].

Таким образом, мониторинг работы психолого-педагогической службы образовательной организации является важным компонентом управления всей образовательной организацией и заслуживает отдельного внимания при оценке успехов образовательной организации, т.к. объем работы службы значителен и сложен, требует большого охвата обучающихся, сотрудников, родителей и иных представителей обучающихся для создания максимально комфортной среды обучения ребенка.

Литература

1. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании. СПб.: Питер, 2009 г. 400 с.

2. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

3. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

4. Положение о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (утверждено приказом Минобрнауки России от 22 октября 1999 г. №636 Приказ Минобрнауки России от 28 декабря 2010 г. №2106).

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

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. М.: Проспект, 2015, 160 с.

Камал Д.М., ГБОУ г. Москвы "Школа № 1078"

e-mail: kamal.dm@mail.ru

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПОДРОСТКАМИ-РУСОФОНАМИ

В статье рассмотрены особенности обучения китайскому языку детей младшего подросткового возраста, проанализированы отечественные и зарубежные исследования развития мотивации изучения такого иностранного языка, как китайский. Рассматриваются основные трудности освоения китайского языка подростками-русофонами.

Ключевые слова: мотивация, динамика мотивации, иностранный язык, китайский язык, подросток-русофон.

In the article features of teaching the Chinese language of children of younger teenage age are considered. Domestic and foreign studies of the development of the motivation for studying the Chinese language are analyzed. The main difficulties in mastering the Chinese language by teenagers are described in the article.

Key words: development of motivation, Chinese language, Russian-speaking teenager.

За последние десятилетия в связи с происходящими изменениями во внешнеполитической деятельности России значительно возрос престиж знания восточных языков. Например, из года в год, наблюдается тенденция увеличения количества учеников, желающих изучать китайский язык. В указанной ситуации необходимость мотивировать детей и подростков к освоению языка излишняя. Однако сама специфика китайского языка предполагает длительность и трудоемкость процесса его изучения.

Важно, чтобы трудности, обусловленные его специфическими особенностями, не препятствовали формированию устойчивого мотивационного компонента у обучающихся с самого начала обучения. В противном случае сложность психологического восприятия принципиально новых способов записи лексических единиц языка и произношения фонетических элементов может стать непреодолимым барьером на пути изучения языка, падением учебной и познавательной мотивации. В этой связи организация процесса обучения китайскому языку должна учитывать психологические особенности его освоения.

Непременность учета возрастных особенностей школьников при организации процесса обучения неразрывно связана с тем, что период учебы в школьном учреждении сопряжен с наступлением периода зрелости. Этот период выделяется сложностью развития индивидуальных качеств [1, 3, 7].

В период с 11 до 15 лет способность подростка к осмысленной регуляции поведения не до конца развита. Часто наблюдается неоправданный риск, неспособность предугадывать результаты собственных действий. Это этап формирования взглядов, нрава и жизненной самоидентификации. Логическое мышление учащихся в этом возрасте недостаточно сформировано, у детей нет привычки к аналитическому подходу изучения предметов [3].

Объем механической памяти подростков от 11 до 15 лет по сравнению с объемом механической памяти ребенка меньше. Таким образом, ученикам, которые только приступают к изучению китайского языка, весьма трудно выучить большое количество символов, написание которых необходимо запомнить. Также необходимо запомнить соотношение символов с семантической, а не фонетической составляющей слова. Ученикам в данный отрезок времени зачастую бывает трудно усвоить весь накопленный словарный запас, используя фонетические и грамматические нормы. Таким образом, возрастные особенности учеников, начинающих изучать китайский язык, обязательно должны учитываться при организации учебного процесса.

Одним из важнейших факторов успешного обучения китайскому языку является мышление обучающихся. Не принимая во внимание логику китайского языка, нельзя научиться общаться на нем. Освоение китайского языка позволяет развить логическое мышление и речь. Китайская грамматика отличается четкой

структурой предложения, точностью в использовании грамматических конструкций и форм. В результате возникает подвижность и гибкость взаимосвязей образных, логических и действенных компонентов мышления. Овладение китайским языком – своеобразная тренировка, развивающая мышление, поскольку изучение китайской письменности формирует функции обоих полушарий головного мозга. Изучение китайского языка развивает память, образное мышление, дает возможность приблизиться к культуре и истории великого китайского народа. Считают, что левое полушарие отвечает за формирование отвлеченных понятий, а также за логическое мышление, грамматику. Правое полушарие отвечает за формирование слов-символов, слов-образов. Стоит упомянуть о характеристике разницы в мышлении китайцев от представителей иных культур (в связи с иероглифической письменностью) выдающегося китаиста Н.А. Спешнева: «Китайцы мыслят конкретно-символически, тогда как все другие – абстрактно-понятийно». Если у всех диалектический путь познания идет «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике», то «... у китайцев этот процесс идет к конкретному мышлению и от него к практике» [6].

Необходимо также упомянуть о сложностях, возникающих у обучающихся при освоении китайской письменности. Китайские иероглифы часто имеют несколько значений, объединяющие в одно целое явления жизни человека и его восприятие. Сам иероглиф не дает никакой информации о грамматических признаках слова, а лишь значение, что также значительно влияет на его восприятие [5].

Начиная изучение китайского языка не все обучающиеся способны справиться с полным объемом преподаваемого языкового материала. Из исследований психологов известно, что левое полушарие головного мозга воспринимает иероглифы. По этой причине у учеников на первых порах обучения происходит реорганизация типа мышления. По окончании этого периода возможна адаптация к китайскому языку, использующему иероглифическую письменность, а также можно начать увеличение трудности преподаваемого материала. По этой причине, изучая китайский язык, необходимо попытаться понять скрытый смысл иероглифа, а не только выучить особенности начертания иероглифа и его значение. Необходимо трудолюбие и упорство, только в этом случае становится возможным свободное владение китайским языком.

Очередной трудностью, с которой сталкиваются начинающие китаисты, становится тональное произношение – в китайском языке четыре тона, которые влияют на семантическое значение слова. В данном случае ученикам необходимо понять, что фонетическая сторона китайского языка требует

времени и терпения для того, чтобы научиться различать на слух тоны, а также слоги, непривычные для русскоязычных обучающихся [2].

На начальном этапе обучения китайскому языку необходимо присутствие устойчивой учебной мотивации. Ученики осваивают материал более эффективно, если они мотивированы и понимают насколько оправданы методы и приемы обучения. Под мотивацией изучения иностранного языка понимают систему импульсов побуждающего свойства, которые направляют учебную деятельность на совершенствование владения иностранным языком, а также стимулирует к развитию потребностей постижения иноязычной речи [5].

Формирование и развитие устойчивой учебной мотивации предполагает тщательный отбор преподавателем учебных материалов, представляющих коммуникативную значимость, а также побуждающих к мыслительной активности обучающихся. Для уроков необходимо подбирать тексты, которые основаны на реальных ситуациях из жизни, возможно активное использование иллюстрационного материала, облегчающего усвоение материала, а также развивающего мотивацию изучения китайского языка. Преподавая китайский язык необходимо особое внимание уделять материалам лингвострановедческого цикла. Это позволяет обучающимся не только приобрести универсальные знания и освоить дополнительные иероглифику и лексику, но и способствует поддержанию заинтересованности страной изучаемого языка, повышению уровня мотивации в целом [2].

Необходимость в знаниях, определяющих жизненный успех, значимы для развития и функционирования психических процессов обучающихся. По этой причине учителю необходимо оказывать им помощь в получении знаний, развитии навыков и умений, соответствующих их возрастным особенностям, а также в формировании этических и эстетических убеждений, мировоззрения посредством изучения китайского языка и культуры.

Литература

1. Букчина Н.А. Сравнительный анализ мотивации учения подростков (середина XX века - первое десятилетие XXI века) // Письма в эмиграция.офлайн: электронный научный журнал. СПб, 2012. №7. - С. 18-25.
2. Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе: учеб. пособие / БГПУ. – М.: Восточная книга, 2012. – 188 с.
3. Поставнев В.М. Поставнева И.В., Дудин С.И. Психология в педагогическом образовании // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. №2. С. 4-15.
4. Рубцова, А.В. Продуктивная лингводидактика: учебное пособие /А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова, Ю.В. Еремин. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 115 с.

5. Семенов В.И., Семенова О.Н. Программа по китайскому языку. М.: ООО «Буки Веди», 2016. – 188 с.
6. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. М.: Каро, 2017. - 336 с.
7. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Десяева Н.Д., д.пед.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: 481795@mail.ru

Серебренникова Ю.А., к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: serebr.vse@rambler.ru

СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ПО ФИЛОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются существенные признаки образовательных событий: интеграция исследовательской и проектной деятельности, ориентация на социальную практику, коммуникативный потенциал; характеризуется специфика проявления данных признаков в образовательных событиях по филологии в условиях начальной школы.

Ключевые слова: событийный подход, предметное образовательное событие, образовательные события по филологии.

Одной из ведущих тенденций современного образовательного процесса является усиление роли событийности как способа “со-организованности ценностно-значимых человеческих отношений” [4 с. 3]. При этом особой формой освоения обучающимися социального опыта становится образовательное событие, которое рассматривается как «способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и внеурочной деятельности» [А.Б.Воронцов, цит. по: 2]. Очевидно, что образовательное событие предполагает определенные образовательные результаты – как метапредметные, так и предметные. Именно поэтому следует говорить об образовательных событиях, соотносимых с образовательными областями (филологией, математикой, искусством и др.), в рамках которых школьники осваивают предметные компетенции и получают соотносимый с учебной деятельностью социальный опыт.

Содержание и формы образовательных событий по филологии в начальной школе соотносятся в современной научной литературе [3; 5 и др.] прежде всего с содержанием и формами традиционной внеурочной деятельности по русскому языку и литературному чтению – это могут быть библиотечные уроки, праздники русского языка, творческие конкурсы и под. Действительно, данные формы позволяют реализовать один из главных принципов событийного подхода: *интеграцию «открытия»* (участники открывают для себя что-то новое в образовательной области) и *«порождения»* (участники создают некий новый продукт, представляющий для них определенную ценность).

Однако событийный подход в образовании предполагает, что личностная значимость деятельности для участников образовательного события определяется не только его исследовательско-проектным характером, но и *социальной значимостью* (школьники ощущают соотнесенность события не просто с миром взрослых, но с определенной социальной общностью) [3]. Поэтому современные событийные формы организации деятельности учащихся находятся в «зоне ближайшего развития» детей, позволяют установить тесные связи между реальной жизнью и учебным содержанием, отвечают системе ожиданий школьника, обеспечивают наибольшую меру его включенности в социальную деятельность, способствуют кооперации, а иногда и общности мотивов и целей деятельности всех участников образовательного события. Это могут быть проекты в области лингвокультурологии, рассредоточенные классные или школьные коммуникативные игры, конкурсы вежливости (позволяющие обратиться к фактам коммуникативной культуры), выпуски лингвистических журналов, позволяющие показать современное состояние русского языка и под. Данные события предполагают обязательное включение в деятельность школьников элементов исследования: наблюдений за новыми фактами языка, за соотнесенностью языка и культуры, на изменениями коммуникативных норм и под. При этом исследование воплощается в практикоориентированном проекте (журнале, альманахе, страничке нового толкового словаря и под.). Подобный подход позволяет использовать особый прием событийной педагогики - создание открытой познавательной ситуации на основе системности образовательных событий. Познавательная открытость предполагает возможность накопления опыта анализа новых фактов. Представление их в проектах – основа установления системных связей между познавательным и проектным образовательными событиями.

Значимым явлением для реализации событийного подхода в филологическом образовании представляется также тот факт, что участие в образовательном событии порождает у школьников *потребность в социально-коммуникативной деятельности* [1; 4; 5] - событие, по мнению исследователей, обязательно завершается “рассказом о себе” и о своем участии в событии во внутренней речи (акт рефлексии) и во внешней речи (акт социальной коммуникации). При этом выделяют специальные приемы событийной педагогики, которые могут быть использованы для активизации коммуникативной составляющей образовательного события:

- *феноменологическое описание образовательных событий* (“создание текстов самоописания человеком своих «значащих» образовательных действий”, реконструкции собственного опыта – например, описание собственных действий в подготовке проекта, речевая рефлексия своего участия в подготовке школьного журнала и под.);

- *сценарная реконструкция события* (характеристик последовательности этапов того или иного явления образовательной реальности – например, описание прошедшего конкурса чтецов, праздника русского языка и под.);
- *моделирование образовательного события* (написание сценария события).

Таким образом, событийный подход к филологическому образованию реализуется на основе а) интеграции исследовательской и проектной деятельности, б) создания условий для осознания участниками образовательного события тех или иных аспектов социальной реальности, в) активизации их социально-коммуникативной деятельности. На практике это воплощается в организации взаимосвязанных событий, включающих младших школьников в деятельность с элементами исследования, анализа русского языка и детской литературы, а также в социальную коммуникацию в форме детской самодетельной журналистики.

Рассмотрим примеры образовательных событий, позволяющих решать названные задачи.

1. Фестиваль «Филология для малышей».

Данное образовательное событие является сетевым и проходит в рамках Всероссийского Фестиваля науки в городе Москве в Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВО МГПУ (2014-2018 гг.). Фестиваль направлен на формирование интеллекта, развитие творческих способностей детей, выработку у них осознанного взгляда на явления языка, навыков первоначального языкового анализа. Образовательная актуальность фестиваля обусловлена социальным заказом общества - сформировать у учащихся начальной школы познавательную мотивацию к изучению русского языка, осознанное стремление научиться использовать языковые средства для успешного решения коммуникативных задач и познакомиться с основами научного описания родного языка.

Фестиваль объединяет всех субъектов образовательного процесса - и детей, и педагогов, и родителей. Для детей это интересное путешествие в увлекательный мир большой науки, яркое приключение, возможность попробовать свои силы в соревновании со сверстниками. Для родителей это возможность посмотреть на то, какие педагогические подходы к языковому развитию ребенка, формирования у него филологического склада ума они могут использовать в домашних условиях. Для педагогов фестиваль является площадкой обмена передовым профессиональным опытом, элементом педагогического просвещения.

Фестиваль «Филология для малышей» проходит в форме игрового квеста. Все участники делятся на команды по 15-20 человек, в которые входят дети из разных школ, но обязательно одного года обучения. Каждая команда участников

получает свой маршрутный лист с указанием на то, какие познавательные станции она должна посетить. Каждый из участников получает также рейтинговый лист, на котором выставляются призовые очки, набранные за правильное выполнение заданий на станциях.

Все команды по указанному маршруту сопровождают студенты. В их задачу входит организация деятельности детей, их эмоциональная поддержка, фиксация достижений каждого ребенка на этапах маршрута.

Традиционно фестиваль включает посещение станций «Школа Древней Руси», «Живое слово», «Грамотей», «Эрудиты», «Книголюбы». На каждой станции с участниками проводятся игры, соревнования, викторины, конкурсы в выполнении заданий творческого характера.

После окончания квеста подводятся итоги, составляется таблица результатов путешествия.

Попав в «Школу Древней Руси» дети знакомятся с первыми букварями (например, с букварем Кариона Истомина), названиями букв алфавита, способами древнего письма. Игровые уроки чередуются с занимательными заданиями на смекалку и сообразительность (например, участникам предлагается ответить на вопросы: Почему город называется городом? Почему крыша называется крышей?)

На станции «Живое слово» участникам фестиваля предлагаются речевые игры, активизирующие речевую рефлексию (например, учащимся предлагается восстановить пословицу по начальному слову, по иллюстрации; составить небольшой текст, в котором все слова начинаются на одну букву, и под.).

Ведущие станции «Грамотей» проверяют объем и прочность знаний участников по русскому языку – например, при блиц – опросе:

Сколько букв в русском алфавите?

Чего в русском алфавите больше: гласных букв или гласных звуков?

Слова какой части речи могут заменять существительные в предложениях?

Может ли слог состоять из одного согласного звука? и т.п.

Также детям предлагаются лингвистические задачи субъективно-творческого характера, требующие воспроизведения элементов творческой деятельности лингвиста и развивающие навыки лингвистического анализа (например, детям предлагается загадочный текст на неизвестном языке:

Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит: - Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.

Участникам нужно ответить на вопросы:

Калуша – существо какого пола?

Кто такие «Калушата»? (Дети Калуши)

Как на этом языке будет слово «идти, двигаться»? (Сяпать. Калуша «сяпала», потом позвала детей, и они «присяпали»- пришли, приблизились).

На станции «Эрудиты» участникам предлагаются задания с использованием компьютерных технологий (например, аналоги популярных телевизионных игр по русскому языку - «Своя игра» и под.).

Ведущие станции «Книголюбы» предлагают участникам задания по литературному чтению. После интеллектуальной разминки, на которой дети отвечают на вопросы по содержанию художественных произведений, участники играют в игру «Соавторы» (пробуют себя в «литературном творчестве», продолжая стихи по их началу:

1) *Игрушечная кошка*

Сидит на окошке...

2) *Кто ничего не изучает,*

Тот вечно хнычет и скушает...).

Проходя по станциям фестиваля, каждый становится участником исследования, творчества, игры в условиях сотрудничества, что предполагает со-исследование, со-творчество.

2. *Олимпиада по детской и юношеской литературе.*

Олимпиада по детской и юношеской литературе относится к числу предметных олимпиад, цель которых – выявление одаренных детей, активизация интереса к той или иной предметной области. Она предполагает привлечение школьников, одаренных в области филологии, к состязаниям в литературном анализе в процессе выполнения заданий повышенного уровня сложности, а также в литературном творчестве.

На первом туре – отборочном (дистанционном) - участники пишут сочинение (например, на тему «Уроки детской книги»), которое позволяет продемонстрировать общую филологическую культуру. На втором – выполняют конкурсные задания. Их выполнение предполагает выявление творческих способностей школьника, умений создавать разные по жанру и стилю тексты, готовности решать нестандартные (с точки зрения школьного обучения) филологические задачи, требующие филологической и общегуманитарной подготовки, широкого литературного и культурного кругозора, языкового чутья и художественного вкуса.

Для олимпиады отбираются произведения детской и юношеской литературы, входящие в программы по литературе и литературному чтению для внеклассного чтения и наиболее популярные среди школьников.

Участникам предъявляются задания следующих типов:

1. Задания на установление соответствий литературоведческих терминов, с одной стороны, родов и видов литературы, жанров литературных

произведений – с другой (например: *По началу произведения определите, к какому жанру оно относится?*)

«В некотором царстве, в некотором государстве жили-были старик и старуха, и было у них три сына...». А. Пословица. Б. Загадка. В. Сказка).

2. Задания на знания литературных фактов: текстов художественных произведений, их героев, ключевых эпизодов и др. (например: *По приведенному ниже отрывку определите героя, автора и название художественного произведения.*

«Около изгороди стоял длинный шест, на нём торчало соломенное чучело – отгонять птиц. Голова чучела была сделана из мешочка, набитого соломой, с нарисованными на нём глазами и ртом, так что получалось смешное человеческое лицо. Чучело было одето в поношенный голубой кафтан; кое-где из прорех кафтана торчала солома. На голове была старая потёртая шляпа, с которой были срезаны бубенчики, на ногах – старые голубые ботфорты, какие носили мужчины в этой стране. Чучело имело забавный и вместе с тем добродушный вид»).

3. Задания на концептуальное осмысление образов литературных героев (например: *Прочитайте стихотворение А.Л. Барто «Я лежу, болею».*

Представьте себе, что Вы на месте девочки Тани, у которой «тонкий голосок», «хвостик на затылке». Напишите 10 предложений от ее имени о том, как она навещала героя стихотворения).

Анализ результатов выполнения заданий показывает, что участники олимпиады проявляют особый интерес к концептуальному осмыслению образов героев художественной литературы (задание написать сочинение от имени литературного героя) – это позволяет им «прожить» виртуальный сюжет и ощутить себя его участником.

Событийные аспекты олимпиады заключаются не только в возможности рефлексии собственной филологической подготовки, ощущения соревновательности, но и в переживании ряда событийных ситуаций: творческой реализации, проявления филологической интуиции, «предметного единомыслия».

И фестиваль, и олимпиада в наибольшей степени актуализируют интеграцию исследования и проектной деятельности. Ощущение социальной событийности возникает в данных формах при условии расстановки организаторами акцентов на интегрированных в ходе событий элементах деятельности лингвистов и литературоведов.

Социально-коммуникативный аспект образовательного события становится ведущим в условиях деятельности школьных пресс-центров, которые могут как освещать результаты фестивалей и олимпиад, так и функционировать в качестве самостоятельной событийной системы.

3. *Организация деятельности детского пресс-центра.* Рассмотрение детской самодетельной журналистики как приема событийной педагогики и как одного из условий реализации системности событийного подхода к организации образовательной деятельности обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, событийность обеспечивается при презентации деятельности коллектива детского пресс-центра в школе – в силу специфики выпуска журнала, альманаха, радиопрограммы и под., которые представляют собой продукты коллективной творческой деятельности.

Во-вторых, продукт самодетельной журналистики (та или иная публикация в журнале, сам номер журнала и под.) обеспечивает коммуникативную локализацию событий - он представляет собой текст (или систему текстов), создание которого связано с определенным временем и пространством. Впоследствии обращение к конкретному изданию позволяет вновь пережить локализованную во времени и пространстве ситуацию прошлой жизни, с которой связаны яркие эмоциональные переживания ее участников. Так, например, альманах, посвященный олимпиаде по детской и юношеской литературе, может содержать сочинения участников, интервью с ними, фотографии и под.

В-третьих, личное участие детей в выпуске издания является фактором обеспечения событийности жизни каждого, кто так или иначе связан с проектированием продуктов самодетельной журналистики. При этом освещение пресс-центром иных событий (например, фестиваля “Филология для малышей”) позволяет интегрировать впечатления, эмоциональные переживания, расширять круг участников каждого события.

Наконец, связь самодетельной детской журналистики и событийной педагогики проявляется также в том, что каждый из приемов последней требует определенного жанрового воплощения. Например, такой прием, как феноменологическое описание событий (создание текстов “самоописания человеком своих «значащих» действий” [1, с. 43]) может быть реализован в жанре заметки, сценарная реконструкция события (характеристик этапов того или иного процесса) – в жанре репортажа, моделирование события – в жанре сценария.

Освещение школьным пресс-центром образовательных событий по филологии может быть основано не только на публикации материалов познавательного характера (заданий, сочинений и под.). В деятельности школьного пресс-центра частотность жанров публикаций в значительной степени определяется не только журналистской концепцией, но и текущими событиями. В условиях проведения творческих конкурсов, олимпиад наибольший интерес представляют их участники. Поэтому актуальными жанрами становятся блиц-портрет и интервью. Одна из актуальных форм в

условиях событийной ситуации - концептуальное интервью. Герой концептуального интервью - событийная личность, в данном случае – победитель олимпиады, капитан команды, набравшей наибольшее количество очков на фестивале и под. Самое интересное в таком герое – его ощущения от события. В детской самодеятельной журналистике нередко также виртуальные концептуальные интервью – представление в форме интервью информации о литературных героях, о деятелях науки и культуры, чье творчество или чей образ легли в основу заданий фестиваля или олимпиады («Интервью с учителем древнерусской школы», «Интервью с героями литературных произведений» и под.).

Таким образом, событийный подход к организации журналистской творческой деятельности, с одной стороны, обеспечивает концентрацию состояния событийности в определенном времени и пространстве (точкой такой концентрации является выпуск журнала или газеты, в котором информация о том или ином событии представлена концентрированно), с другой - позволяет пролонгировать данное состояние у участников событий (отражение тех или иных событий в выпуске позволяет неоднократно возвращаться к связанному с ними ощущению событийности). Все это делает детскую самодеятельную журналистику событийным полем, в котором могут быть представлены иные образовательные события как элементы системы.

Литература

1. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования [электронный ресурс]. - www.macsi.ru/publikacii/kulturnaya-antropologiya.doc. - (20.09.2012)
2. Волкова Н.В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н.В. Волкова // Сибирский психологический журнал. № 36 - Томск, 2010. – 105 с. – с. 42-45.
3. Волкова Н.В. Технологии проектирования образовательных событий//Образование и наука. – 2017. - № 4. – С. 184-200.
4. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. — Научно-методическая серия «Новые ценности в образовании» / Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. – 145 с.
5. Сергеева Е. Е., Зорина О. М. Образовательное событие как ресурс формирования у младших школьников универсальных учебных действий// Пермский педагогический журнал. – 2016. - № 8, 2016, с. 226-231.

Ходакова Н.П., д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Королева М.А., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТЕХНОЛОГИЯ МЭШ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ (из опыта работы)

В статье описывается опыт использования ресурсов Московской электронной школы в практике работы современного учителя.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют необходимым условием реализации основных образовательных программ общего образования создание в современной информационной среды, которая позволяет реализовать перспективные стратегии обучения с использованием различных технологий, с применением ресурсов электронных библиотек, укомплектованных электронными образовательными материалами, учебными изданиями, периодическими изданиями по всем учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям).

С 2016 года в школах столицы в рамках проекта «Московская электронная школа» создается совершенно новая информационная среда. Здесь каждый урок по-своему уникален, а каждый учитель говорит с учениками на одном языке. Понятно, доступно, а главное – интересно. Вместо учебников – планшеты, а обычный дневник заменили электронным. Каждый кабинет оснащён по последнему слову техники – интерактивные панели, интерактивные столы, планшеты у каждого ученика. Проект «Московская электронная школа» направлен на максимально эффективное использование IT-возможностей школы для улучшения качества образования учеников путём формирования связи между организационными и содержательными аспектами образовательного процесса (интерактивное оборудование, а также персональные устройства пользователей, подключенные к Интернету, связываются с учебными материалами платформы).

Московская электронная школа (МЭШ) – это облачная интернет-платформа, содержащая различные образовательные материалы – пособия, учебники, задачки, электронные хрестоматии, а также медиаресурсы – образовательные ролики, видеообъяснения учителей, предметные лаборатории и многое другое. Важное место в представленной библиотеке занимают сценарии уроков, которые любой учитель может использовать для проведения урока по той или иной теме. Это система также предоставляет учителю возможность создавать свои сценарии и делиться опытом с коллегами, воспользоваться уже готовым сценарием или скопировать и исправить понравившийся урок, дополнив его своим материалом. При создании интерактивного урока используется конструктор урока, в котором расписываются все этапы урока, их

может быть неограниченное количество. В конструкторе урока существует возможность менять местами этапы урока после создания сценария интерактивного урока, есть множество различных функций. На одном этапе урока можно разместить неограниченное количество электронных образовательных материалов. Вы можете использовать фотографии, изображения, карты и т.д. Также в конструкторе есть такие функции, как вставка текста, видео, аудио; использование интерактивных заданий, создание тестов и тестовых спецификаций (тест, состоящий из нескольких вопросов различного вида: выбор ответа, установление соответствия, дополнение ответа и т.д.)

Интерактивные задания направлены на непосредственную работу с планшетом или панелью. Интерактивные задания могут быть различного вида, например, соотнесите элементы, распределите по группам, расставьте в правильном порядке, и т.д. Виды интерактивных заданий зависят от предмета и творческого подхода учителя.

Тесты и тестовые спецификации ускоряют и облегчают процесс проверки знаний и установления пробелов у учащихся. МЭШ облегчает подготовку к уроку, и дает возможность разнообразно и интересно провести урок.

Формирование современной информационной среды, развитие ИКТ-компетентности педагогических работников и обучающихся позволяет шире применять на уроках электронные образовательные материалы, планшеты, ноутбуки. Работа с персональными устройствами обеспечит активную вовлеченность школьников в образовательный процесс, т.к. в повседневной жизни дети активно используют ИКТ-технологии, и, до недавнего времени, школа оставалась единственным местом, где электронные устройства применялись мало. Цель реализации проекта - формирование в комплексе современной информационной среды, повышение эффективности использования IT- возможностей школы для улучшения качества образования обучающихся.

Авторы данной статьи приняли участие в проекте «Московская электронная школа».

В рамках участия в проекте «Московская электронная школа» были организованы курсы повышения квалификации для преподавателей института педагогики и психологии образования. Затем преподаватели обучали студентов. Которые в рамках педагогической практики реализовывали полученные знания.

В основу разработки содержания учебных онлайн курсов положены основные дидактические принципы построения содержания образования в целом, включая принципы научности, достоверности, доступности, наглядности. Так, принцип научности определяет соответствие содержания учебных онлайн курсов уровню развития современной науки, обеспечивает достоверность содержания. Благодаря использованию принципа научности, учебная работа с

учебными онлайн курсами способствует формированию у учащихся научного мировоззрения и правильных представлений о методах научного познания. Применение принципа доступности позволяет учесть психолого-возрастные особенности учащихся и уровень их подготовки. Использование принципа наглядности позволяет сформировать у учащихся всестороннее представление об изучаемых объектах и явлениях, повысить степень усвоения материала и мотивацию к обучению.

Следует обратить внимание, что такие свойства онлайн курсов, как избыточность, разнообразие заданий и форм предъявления учебной информации, разноуровневость содержания позволяют реализовать с его помощью принцип вариативности содержания, обеспечить гибкость и адаптивность образовательного процесса, что, в свою очередь, позволяет реализовать персонализацию обучения. Данный принцип предполагает разнообразие учебных материалов, заданий, форм организации учебного процесса, что обеспечивает самореализацию каждого ученика через возможность выбора типа, вида и формы деятельности в соответствии с его личными предпочтениями. В результате становится возможным нелинейное освоение учебного материала и учёт в процессе обучения личностных особенностей учащихся, что в свою очередь делает онлайн курсы практически незаменимыми в условиях смешанного обучения, которое приобретает сегодня в России всё большую популярность и имеет широкие перспективы дальнейшего развития. Благодаря активно-деятельностным формам работы с содержанием и реализации системно-деятельностного подхода, использование учебных онлайн курсов повышает мотивацию к учебно-познавательной деятельности, ведёт к формированию компетентностей к развитию новых компетенций и достижению предметных, метапредметных и личностных образовательных.

«Московская электронная школа» — это уникальное сочетание традиционного образования и новейших технологий, которое дает возможность учить и учиться по-новому. Вместо обычной меловой доски — многофункциональная интерактивная панель с сенсорным экраном: это и рабочая поверхность для записей, и кинозал для показа видео и фотоматериалов, и браузер для выхода в интернет, и большой экран для демонстрации материалов урока. Вместо набитых учебниками портфелей — электронные материалы. Вместо проверочных работ на листочках — интерактивные тесты. Вместо плакатов на стенах и распечатанных картинок в руках учителя — мультимедийные сценарии уроков. Вместо бумажных конспектов — база готовых сценариев уроков и библиотека учебных материалов, что делает подготовку урока легче и удобнее. Сервисы МЭШ мобильны и доступны онлайн — учителю, родителю и ребенку. Где бы вы ни находились — дома, в дороге, в отъезде — вы сможете воспользоваться любым из них. (рисунок 1.)



Рисунок 1. Интерактивное задание

МЭШ — это система образования будущего, которая позволяет использовать все плюсы современных информационных технологий. Она сокращает время на подготовку уроков, поиск информации и ее проверку. Электронная школа делает работу учителей эффективнее, помогая увеличить отдачу от проводимых уроков. Обширная библиотека электронных материалов открывает доступ к тысячам готовых сценариев и позволяет использовать любые материалы для подготовки своих, авторских программ. А такие инструменты, как электронный журнал и дневник значительно упрощают наблюдение за динамикой успеваемости каждого ученика и позволяют общаться с родителями учеников напрямую.

Техническое обеспечение школ полностью соответствует требованиям СанПин. В используемых интерактивных панелях устанавливаются немерцающие ЖК-дисплеи, не создающие вредных излучений. Яркие экраны позволяют проводить уроки при нормальном освещении, не требуя затемнения в классе.

Новые технологии помогают учителю в основных вопросах образовательного процесса, а также дают новые возможности для подготовки и проведения уроков. МЭШ делает школу современной, помогает наполнить её технологиями и решениями, которые для школьников уже стали привычными.

В настоящее время во многих школах активно используется данный ресурс. Также разработанный ресурс был реализован студентами на практике в ряде школ и получил высокую оценку учителей и администрации.

Литература

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

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

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

Зиновьева Т.И.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Ступенко О.П.,

соискатель ИППО ГАОУ ВПО МГПУ

ПИСЬМЕННОЕ ДИСТАНТНОЕ ОБЩЕНИЕ В ЖАНРЕ СМС-СООБЩЕНИЯ В РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности процесса формирования у обучающихся представлений и умений в области письменного дистантного общения. Представлены результаты проведенного авторами исследования в отношении овладения младшими школьниками смс-сообщением как речевым жанром. Обоснована необходимость обучения школьников составлению смс-сообщения, показан ресурс коммуникативной культуры педагога в аспекте реализации потенциала принципа ориентации на идеал.

Ключевые слова: письменное дистантное общение, смс-сообщение, принцип ориентации на идеал.

Современному российскому социуму, системе образования, свойственны процессы переноса «коммуникации в режим дистантного общения с применением технических средств» [4: с. 47].

Понятие «дистантное общение» трактуется как разновидность опосредованного общения, при котором взаимодействие коммуникантов осуществляется с помощью технических посредников (телефона, e-mail и др.), реализуется в речевых устных и письменных жанрах [4; 5; 6].

Исследователи-методисты отмечают, что «образовательный процесс в современной школе протекает в условиях внедрения технологии дистанционного обучения, что делает востребованными технические средства коммуникации. В этой связи задача формирования умений дистантного общения согласуется с установками ФГОС НОО на формирование у обучающихся совокупности коммуникативных универсальных учебных действий» [4: с. 47].

Собственный педагогический опыт, наблюдение профессиональной деятельности коллег позволяют утверждать, что современные младшие

школьники активно пользуются социальными интернет-сетями, телефоном, свободно вступают в дистантную коммуникацию с педагогом, с родными и друзьями, однако это общение приходится охарактеризовать как несовершенное, что актуализирует задачу специального обучения дистантному общению.

В последнее время в публикациях методистов (Т.И. Гонорской, Т.И. Зиновьевой, Ю.В. Смирновой и др.) получил освещение вопрос обучения школьников устному дистантному общению в жанре телефонного диалога [4; 5].

Следует заметить, что взаимодействие коммуникантов с помощью телефона как технического посредника воплощается не только в устных жанрах дистантного общения, но и в письменном жанре, коим является смс-сообщение – жанр, который стремительно приобретает статус одного из самых востребованных жанров дистантной коммуникации, поэтому оказывается в центре внимания исследователей, представителей различных научных областей.

Педагогическая, методическая привлекательность смс-сообщения как речевого жанра, по нашему мнению, объясняется следующими причинами: во-первых, фактом активного использования данного жанра всеми участниками образовательного процесса (педагогами, обучающимися, их родителями) в повседневной речевой практике; во-вторых, доступностью технического посредника – телефона, который есть у каждого современного школьника; в-третьих, демократичностью жанра – возможностью использования для создания SMS-сообщения различных графических (не только буквенных, но и небуквенных) знаков; наконец, малым объемом смс-сообщения, принадлежностью к востребованным в начальном образовании малым речевым жанрам (записка, загадка, зарисовка и др.). Между тем, в методической науке не получили должного освещения такие вопросы: обучение составлению смс-сообщения; возможность использования смс-сообщений в качестве дидактического материала в практике обучения эффективному общению.

В публикациях лингвистов (О.В. Дедова, А.А. Зализняк, О.В. Князев, М.А. Кронгауз, Е.И. Лесневская, И.И. Романовский и др.) в последние годы языку сотовой связи, интернета, сетевой сети уделяется самое серьезное внимание.

В лингвистическом описании смс-сообщение предстает как жанр письменной формы разговорной речи (по М.М. Бахтину, жанр есть «относительно устойчивый тип высказываний, выработанный той или иной сферой использования языка» [1: с. 250]), как новая гибридная форма коммуникации, «нечто среднее между устным и письменным дискурсом» [7]. СМС-сообщение отличается от других жанров письменной формы разговорной речи тем, что дает возможность вести коммуникацию в режиме реального времени, поэтому получила название «спонтанная письменная речь» [7].

В научном лингвистическом описании, в работах О.В. Дедовой, А.А. Зализняк, О.В. Князева, М.А. Кронгауза, Е.И. Лесневской, И.И. Романовского,

А.М. Сковородникова представлены характерные особенности языка коммуникации посредством сотовой связи, интернет-общения. В ряду таких особенностей указывается, во-первых, контаминация (смешение) средств – устной и письменной форм речи; строго нормированного литературного языка и разговорной речи; вербальных и невербальных средств коммуникации; букв и цифр; букв-представителей разных алфавитов (латиницы и кириллицы); во-вторых, имеют место процессы усложнения одних средств (компенсация – возмещение, коннотация – сопутствующее значение) и упрощения других средств (языковая экономия, компрессия); в-третьих, смешиваются процессы диффузности (размытости границ) одних и процессы дифференциации других средств (например, изменение функционально-стилистической характеристики жанров в сторону разговорности); в-четвертых, сливаются, взаимопроникают процессы терминологизации и детерминологизации; наконец, смешиваются явления «карнавализации», индивидуализации языка, языковой игры [7].

С целью выявления особенностей овладения обучающимися жанром смс-сообщения мы провели в начальной школе специальное исследование.

Целенаправленное наблюдение образовательного процесса показало, что современные младшие школьники по собственной инициативе во внеурочное время (на перемене, после уроков) нередко пишут смс-сообщения.

В индивидуальных беседах мы стремились выяснить, кому именно, с какой целью дети пишут смс-сообщения. Оказалось, что во внеурочное время, находясь в школе, обучающиеся чаще пишут смс-сообщения личного характера своим близким (маме, папе, бабушке, дедушке, брату, сестре, другу/подруге), чтобы «узнать, как дела». Достаточно частотным явилось такое объяснение: «Потому что соскучился»; однако встречались и такие ответы: «Писал, чтобы бабушка не скучала»; «Сестренка дома одна, ей скучно». Сказанное, по нашему мнению, свидетельствует о том, что дети испытывают дефицит эмоционального контакта с близкими людьми, а смс-общение позволяет этот голод частично удовлетворить. В ходе индивидуальных бесед с младшими школьниками мы стремились выяснить, почему они выбирают именно этот способ письменного дистантного общения. Оказалось, что младшие школьники видят следующие достоинства смс-переписки: «“Эсэмэску” можно быстро написать, отправить»; «Когда “эсэмэску” читаешь или пишешь, никому не мешаешь»; «“Эсэмэску” написать и прочитать можно в любом месте»; «Писать на бумаге надо красиво, это не очень просто. Набирать письмо в телефоне проще – просто пальцем нажимаешь и все» и др. Приведенные примеры высказываний школьников указывают на то, что технология осуществления СМС-переписки ими освоена, широко используется в повседневной речевой практике, достоинства этого вида письменного дистантного общения учащимися в полной мере осознаются.

Обучающимся было предложено задание на составление смс-сообщения. Анализ составленных младшими школьниками текстов смс-высказываний позволил выявить умения, которые можно оценить положительно, а также – типичные нарушения правил вежливого общения. Во-первых, составленные детьми высказывания в жанре смс-сообщения, как правило, соответствуют критерию краткости (в среднем 87% ответов). Однако краткость нередко достигается за счет нарушения структуры текста; чаще смс-сообщения школьников имеют двухчастную структуру (в среднем 85% высказываний), в них отсутствует либо первая часть (приветствие, обращение), либо (чаще) третья (заключительная) часть (прощание, подпись). Во-вторых, учащиеся обнаружили умение приветствовать собеседника (в среднем около 80% случаев), соблюдать при этом субординацию в общении («Здравствуйте», «Привет»), однако лексический запас формул тематической группы «Приветствие» у учащихся весьма беден, что обнаруживает задачу организации целенаправленной работы по обогащению словаря формулами речевого этикета. В-третьих, мы выявили у учащихся неумение использовать обращение, что совершенно необходимо, поскольку обращение выполняет в общении контактоустанавливающую функцию. Как правило, обращение в высказываниях школьников вовсе отсутствует (так, обращение к друзьям отсутствует в среднем в 85% случаев), либо ими используется просторечная его форма («пап», «Оль»), что тоже нарушает вежливую тональность общения. В-четвертых, основная (содержательная) часть в смс-сообщениях либо отсутствует (55,5% случаев), либо она есть, но при этом неоправданно мала (в 45% случаев) (например, «Купи арбуз»). Сказанное указывает на то, что учащиеся имеют общее представление об особенностях смс-общения, однако в повседневном общении неизменно нарушают правила уважительной и содержательной письменной речи.

Обобщение данных исследования показало, что представления младших школьников о понятии «смс-сообщение» неточны, поскольку сформировались неосознанно, в процессе самостоятельной повседневной речевой практики, лишенной профессионального педагогического контроля. Недостаточно сформированы следующие коммуникативно-речевые умения, необходимые для осуществления письменного дистантного общения: умение определять тему смс-сообщения, подчинять текст избранной теме; умение соблюдать трехчастную структуру текста письма; умение начать и закончить письмо; умение уместно использовать обращение для установления контакта и поддержания его в избранной тональности; умение обеспечивать содержательность текста письма. Мы выявили недостатки связной письменной дистантной речи обучающихся: орфографическая и пунктуационная безграмотность, лексическая бедность, малый объём синтаксических единиц, их неоправданные повторы. Исследователи отмечают, что активное использование младшими школьниками

жанров спонтанной письменной речи требует серьезного внимания со стороны педагогов, так как жанры этой принадлежности часто приобретают статус, противодействующий «нормативному правописанию. И если эта речевая практика не представляет опасности для человека со сформированной языковой компетенцией, то отнюдь не безобидна в отношении тех, чья компетенция только формируется. Моторная и зрительная память активно работают при написании слова и при его наборе на клавиатуре (а клавиатура становится постепенно основным инструментом письма), таким образом, измененное написание слова не может не повлиять на его запоминание в процессе формирования орфографических навыков» [7: с. 212]. Школа должна воспитывать у обучающихся культуры письменного дистантного общения, помочь адаптироваться в новом информационном окружении, защищать их от негативного воздействия в процессе переписки посредством смс-сообщений.

Очевидна необходимость организации специального целенаправленного обучения младших школьников письменному дистантному общению, в рамках которого должное внимание следует уделить наиболее востребованному жанру – жанру смс-сообщения. В таком обучении целесообразно реализовать аксиологический подход, что предполагает осознание ценности переписки в жизни человека, осознание ими собственного эпистолярного опыта, ознакомление с жанрами письменного дистантного общения для приобщения к общественной жизни и освоения способов выражения уважения и внимания к близким людям. Нам представляется важным предусмотреть в обучении овладение школьниками этикетом письма, его структурой, особенностями выражения мыслей и чувств, аспект правописания.

Обязательным условием повышения эффективности процесса обучения школьников письменному дистантному общению является реализация в образовательном процессе принципа ориентации на идеал. В Примерной основной образовательной программе общего образования этот принцип представлен в статусе важнейшего (первого в перечне) принципа духовно-нравственного воспитания. В контексте анализа проблемы обучения школьников письменному дистантному общению, жанру смс-сообщения принцип ориентации на идеал трактуется как принцип ориентации на речевой идеал, как образец речевого поведения, которому нужно следовать, который в полной мере соответствует представлениям человека о прекрасном, о возвышенном [8: с. 13].

«Миссию предъявления идеала речевого поведения в образовательном процессе выполняет педагог, именно он демонстрирует образцы гармонизирующего толерантного общения, соответствующие исторически сложившимся в русской культуре представлениям о прекрасном» [5]. В аспекте внедрения данного принципа учитель в процессе коммуникации обнаруживает гибкость, способность выстраивать собственные стратегии речевого поведения

в соответствии со складывающимися ситуациями общения, демонстрирует умение сопереживать, понимать чувства обучающихся, участников коммуникации, обнаруживает категоричность суждений и др.

Сказанное позволяет заключить, что условием эффективного внедрения конструктивных предложений в области развития у школьников умений письменного дистантного общения, обучения их созданию смс-сообщения в практику современной начальной школы становится коммуникативная компетентность педагога, его «способность успешно решать средствами языка актуальные задачи педагогического общения» [3: с. 50]. Становление у студентов-педагогов такой готовности «связано с реализацией в учебном процессе вуза идеи компетентностного подхода, общей нацеленности на формирование профессиональной компетенции» [2: с. 91].

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Зиновьева Т.И. Проектирование образовательного процесса подготовки педагогических кадров в интернатуре / Т.И. Зиновьева, А.С. Львова // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2013. – С. 91–95.
3. Зиновьева Т.И. Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования // Начальная школа. – 2010. – №3. – С. 48–52.
4. Зиновьева Т.И., Гонорская Т.И., Смирнова Ю.В., Губанищева И.В. Обучение младших школьников устному дистантному общению // Начальная школа. – 2018. – № 5. – С. 26–31.
5. Зиновьева Т.И., Губанищева И.В., Маликова М.Г. Формирование у обучающихся поликультурной школы культуры устного дистантного общения на основе принципа ориентации на идеал // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №2. – С.
6. Ладыженская Н.В. Дистантное и контактное общение // Русская словесность. – 2003. – № 3. – С. 59–62.
7. Летневская Е.И. «Антиорфография» как лингвистический феномен и как письменная речевая субкультура // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №4. – С. 208–212.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 124 с.

Романова А.О.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Статья посвящена проблеме формирования основ гражданской идентичности у обучающихся поликультурной школы в процессе обучения речевому этикету. На основе анализа научной методической литературы выявлены достижения методической науки в области обучения школьников культуре речевого поведения, указаны нерешенные проблемы. В качестве одной из таких проблем выдвинут аспект учета поликультурного характера школы, что актуализирует задачу формирования у детей основ гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, поликультурная школа, речевой этикет.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов на сохранение в образовательном процессе культурного и языкового многообразия, свойственного народу Российской Федерации, на обеспечение каждому школьнику права на овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России [5].

В стандарте отмечается, что результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов» [5].

Сказанное выявляет проблему трактовки важнейшего понятия – понятия «российская гражданская идентичность», которое в научной литературе предстает как «высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского воспитания» [4, с. 115].

По мнению А.А. Леонтьева, «самосознание гражданина России — это единство трех начал: во-первых, это чувства принадлежности к своему этносу, любовь и уважение к национальным традициям и истории своего народа, языку и культуре; во-вторых, это чувства принадлежности к многонациональному

российскому обществу, российский патриотизм, сопряженный с отказом от своей этнической исключительности и принятие ответственности за судьбу своего народа и своей многонациональной страны; в-третьих, это чувства принадлежности к мировому сообществу, и принятие ответственности за судьбы всего мира» [4, с. 114–115].

Очевидна важнейшая задача современного российского образования – подготовка сегодняшнего ученика к деятельности и общению в поликультурной школе, представляющей собой образовательное пространство, в котором обучаются дети разной этнолингвистической и социальной принадлежности.

Исследователи отмечают, что в настоящее время в московских школах обучается около 80 тысяч детей мигрантов, более 50% из них в должной мере не владеют русским языком. Это обусловлено своеобразием современной образовательной ситуации Московского региона, которая, по данным Центра миграционных исследований, характеризуется культурно-языковым многообразием и нестабильностью (процессы притока и оттока мигрантов весьма активны); доля носителей русского языка как неродного в составе ученического класса высока, нередко составляет 10-15%. Таким образом, «поликультурная среда современной московской школы имеет мозаичный характер, представлена языками и культурами разных этносов. Это, безусловно, создает значительные трудности и преподавания русского языка учителем, и усвоения его учащимися» [3, с. 74].

Такая ситуация побуждает педагогов задуматься о возможных путях достижения взаимопонимания и неконфликтного сосуществования носителей различных культур. Очевидна необходимость приобщения обучающихся к глобальным ценностям, в ряду которых выделяется культура коммуникации, что актуализирует задачи формирования у детей умения взаимодействовать с представителями иных культур, умений межкультурной коммуникации, обучения уместному использованию единиц речевого этикета.

Понятие «речевой этикет» трактуется как свод правил вербального поведения, как система свойственных конкретному социуму устойчивых формул коммуникации, предписанных обществом для обязательного использования коммуникантами в ситуациях установления контакта, его поддержания и прерывания и др. (Т.И. Зиновьева, И.Н. Курочкина, Н.И. Формановская и др.).

С целью выявления образовательного ресурса современных программ и учебников по русскому языку (УМК «Ритм», УМК «Перспектива» и УМК «Школы России») в области обучения речевому этикету нами был предпринят их сопоставительный анализ. Оказалось, что все названные УМК обладают возможностями для формирования у школьников представлений о речевом этикете: предусмотрено знакомство с основными формулами речевого этикета, формирование умений уместного использования речевых формул при

выражении приветствия, прощания, просьбы, благодарности, извинения, приглашения. Однако поликультурный характер образовательной среды авторы УМК не учитывают. Таким образом, очевидна необходимость разработки системы заданий, направленных на формирование представлений о речевом этикете у обучающихся поликультурной школы.

Изучение научной методической литературы позволило нам познакомиться с продуктивными идеями методистов (Т.И. Зиновьевой, И.Н. Курочкиной, Т.А. Ладыженской, Н.И. Формановской и др.) в области обучения младших школьников речевому этикету. Важнейшее направление в этой работе – формирование у обучающихся целостных представлений о вежливости, которая трактуется как внешнее проявление уважительного отношения к людям («добродетель»); вежливости противопоставляются грубость, хамство, высокомерие и пренебрежение («зло», «порок»).

В этом контексте выделяется задача практического ознакомления детей с невербальными и вербальными средствами выражения вежливости, овладение которыми положительно скажется на гармонизации межличностных отношений, на становлении духовного мира ребенка.

Лингвистические средства вежливости в научном описании представлены по уровням языка. Во-первых, выделяют лексико-фразеологические единицы – это приветливые, ласковые слова, а также устойчивые словесные формулы речевого этикета; во-вторых, это словообразовательные средства, в которые включаются словообразовательные модели с эмоционально-оценочными суффиксами; в-третьих, это морфологические средства, к которым принято относить употребление форм множественного числа в значении единственного.

Следует предусмотреть пополнение словаря обучающихся формулами речевого этикета, работу по уточнению значений этих единиц и их активизации в процессе выполнения коммуникативно-речевых упражнений.

Условия эффективного обучения речевому этикету указаны Т.И. Зиновьевой, Е.А. Зыряновой, Е.Ю. Никитиной. Во-первых, следует позаботиться о придании взаимодействию обучающихся в поликультурной школе, являющихся представителями разных культур и этносов, гуманистического, бесконфликтного характера, что проявляется в эмпатии, в возможности вести диалог, открыто высказывать собственное мнение. Во-вторых, целесообразно создать атмосферу толерантного общения, помочь обучающимся овладеть основами на толерантного речевого поведения, которому свойственны: «гибкость, умение корректировать свое поведение с учетом разнообразных ситуативных факторов; эмпатийность, стремление и умение выбирать одобряющие фразы, переспрашивать, обращаться к эмоциям и чувствам собеседника; категоричность суждений при выражении своего мнения,

способность характеризовать именно действия людей, не давая при этом словесную оценку человеку» [2, с. 377].

Образовательный процесс осуществляет конкретный учитель, значит, от уровня его профессиональной компетентности зависит реализация приведенных выше установок для решения задач гармонизации общения обучающихся в условиях поликультурной среды. В этом контексте актуализируется принцип ориентации на идеал, обязывающий педагога демонстрировать образцы взаимодействия с учениками, являющимися представителями разных этносов.

Вслед за Е.В. Бондаревской, Т.И. Зиновьевой, мы считаем, что «первой задачей и основным направлением профессиональной деятельности учителя поликультурного класса является воспитание ученика как человека культуры, оказание ребенку помощи в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном определении, что обеспечивает меру свободы, гуманности и жизнотворчества, воплощающихся в личностном образе ребенка» [1, с. 67].

Литература

1. Зиновьева Т.И. Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы // Начальная школа. 2016. №9. С. 65–69
2. Зиновьева Т.И. Обучение младших школьников речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Издательство Юрайт, 2018. С. 374–380. 468 с.
3. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» № 1 (31), 2015. С. 71 – 76.
4. Леонтьев А. А. «Школа 2100» и воспитание будущего гражданина России // Гуманизация образования. 2010. №1. С. 114–120.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 47 с.

Басова С. В., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: svetlana_bas95@mail.ru

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассмотрено понятие проблемного обучения творческого характера, раскрывается суть проблемного обучения, представлены методы

проблемного обучения, которые можно применять на уроках литературного чтения в начальной школе, дается пример комплекса проблемных заданий творческого характера при изучении лирических произведений.

Ключевые слова: творческая деятельность, проблемное обучение творческого характера, проблемные задания творческого характера при изучении лирических произведений.

Творческая деятельность увеличивает вовлеченность учащегося в образовательный процесс, содействует успешному усвоению новых знаний, инициирует умственные старания, дает уверенность в себе и воспитывает умение отстаивать свою точку зрения.

По мнению М. М. Левиной, проблемное обучение творческого характера – это технология развивающего обучения, основные функции которого заключаются в том, чтобы:

- стимулировать активный познавательный процесс учащихся, их самостоятельность в обучении;
- воспитывать у них творческий, исследовательский стиль мышления;
- знакомить обучающихся с логикой и методами исследования научных проблем.

Суть проблемного обучения заключается в построении проблемной ситуации (задачи) и умению находить оптимальное решение для выхода из данной ситуации. При этом ученики активно включаются в ход урока. Они уже не получают готовое знание, а должны, опираясь на свой опыт и умения, найти способ решения новой проблемы. Еще один важный момент: проблемная ситуация заставляет детей осознавать недостаточность своих знаний, побуждает к поиску новых знаний и умений. А поиск – один из главных критериев развития творческого мышления. Кроме того, такое построение урока направлено на мотивацию к обучению [4, с. 25].

В проблемно – деятельностном обучении через постановку познавательной проблемы и поиска ее решения можно применить следующие виды методов:

- Частично – поисковый, или эвристический. Учитель сам формулирует проблему и посредством постановки наводящих вопросов привлекает учащихся в обсуждения. Кроме того, педагог оказывает помощь в организации поиска решения поставленной проблемы. Поддержка учителя ограничивает самостоятельность учеников, следовательно, участие они принимают только лишь отчасти. Тем не менее, данный метод наиболее эффективный в организации урока по методике проблемного обучения в начальных классах или таких классах, где только начинают применять проблемное обучение [3, с. 21].

- Репродуктивный метод. Уроки строятся по аналогии с образцами. Например, при постановке проблемной ситуации учитель сначала приводит примеры проблемных ситуаций и указывает, как находить противоречия. То же самое и с формой организации поиска – сначала приводится пример, объясняющий, что нужно делать, чтобы найти ответ на вопрос, к каким материалам обращаться и т. д. [3, с. 26].

- Метод проблемного изложения – это наиболее пассивный метод обучения. Главную роль выполняет учитель: он сам ставит проблему, указывает на противоречие, сам организует поиск решения и доказывает правильность выбранного решения. Ученики при этом играют лишь роль наблюдателей. Но этот способ можно использовать при объяснении сложных тем, чтобы продемонстрировать детям ход рассуждения, логичность изложения материала, ход анализа [3, с. 30].

- Исследовательский метод – самый сложный способ организации уроков с использованием проблемного обучения. Здесь задача учителя сводится лишь к постановке проблемной ситуации. Заметить противоречие, сформулировать проблему, отыскать способ ее решения – полностью независимая деятельность учащихся [3, с. 47].

Нами был составлен комплекс проблемных заданий творческого характера для работы с лирическими произведениями из УМК «Школа России», 2 часть, авторы: Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина.

Ф. И. Тютчев «Зима недаром злится», «Весенние воды»	Приём «Шесть шляп»
А. Н. Плещеев «Весна»	Изменение контекста
А. Н. Плещеев «Сельская песенка»	Стилистический эксперимент
А. А. Блок «На лугу»	Работа с иллюстрацией текста «Читаем и иллюстрируем»
С. Я. Маршак «Снег уже теперь не тот»	Задание: «Я начну, а ты продолжи...» (проба поэтического пера)
«День Победы»	Конкурс чтецов

Целостное представление об уроке с внедрением предложенных форм работы дают представленные фрагменты уроков. Они базируются на основе коммуникативно – деятельностного подхода, что соответствует современным требованиям к уроку и способствует формированию не только познавательных мотивов, но и ряда важных качеств личности – самостоятельности, инициативности, деловитости, ответственности, готовности к дальнейшему обучению.

Важной частью работы учителя по данному направлению является определение результативности деятельности и выявление уровня развития читательского кругозора.

Примеры фрагментов уроков по литературному чтению при изучении лирических произведений с использованием проблемных заданий творческого характера для формирования читательского кругозора младших школьников:

Тема урока: Знакомство со стихотворением А. А. Блока «На лугу»

Работа с иллюстрацией текста «Читаем и иллюстрируем».

Проблематика задания: каким образом можно представить стихотворение графически?

Ученику нужно задуматься над содержанием текста, над содержанием своего рисунка и над подписью к нему. Дети рассказывают, какой эпизод они изобразили, объясняют почему, зачитывают цитату. Одноклассники высказывают свое мнение по проделанной работе: соответствует ли рисунок тексту, правильно ли подобрана цитата.

Логическим продолжением работы является прием:

«Составляем диафильм по произведению».

Как правило, предыдущих работ учащихся достаточно для создания «Диафильма».

По материалу прочитанного стихотворения предлагается составить свой диафильм, продумать содержание дополнительных кадров, какие строки из текста соотносятся с ними, определить количество кадров.

Работа проводится в группах или всем классом.

Тема урока: С. Я. Маршак «Снег уже теперь не тот»

Задание: «Я начну, а ты продолжи...» .

Проблематика задания: читается два четверостишия, затем детям предлагается подумать и изменить события стихотворения.

Учителем или ребенком предлагается (произносится и записывается) начало поэтических строк придуманных самими. Ученики должны самостоятельно закончить, развернув дальнейший сюжет начатого. На выполнение игрового задания отводится определенное время. Можно разделить всех ребят на команды, предложив для выполнения разные стихотворные начала.

По окончании работы, получившиеся стихотворения обсуждаются. Предлагается провести авторскую защиту своей творческой работы. Детей радует, увлекает такая работа, развивает их речевое творчество. Не случайно очень часто рождаются маленькие шедевры.

Тема урока: Ф. И. Тютчев «Зима недаром злится»

Предлагается использовать прием «Шесть шляп». Это адаптированная методика развития параллельного мышления британского психолога Эдварда де Боно. (Групповая работа)

Проблематика задания: его можно использовать для структурирования любого креативного процесса и придумывать новые оригинальные идеи.

Красная шляпа – Какие у вас возникали чувства во время прочтения стихотворения?

Жёлтая шляпа - Отметить изменения в природе, которые происходят с наступлением весны.

Чёрная шляпа – Какое настроение стало у зимы, когда наступила весна?

Зелёная шляпа – Нравится ли вам весна? Чем и почему?

Белая шляпа – Какую информацию узнали из прочитанного стихотворения?

Синяя шляпа - Что может произойти дальше?

Тема: А. Н. Плещеев «Весна»

При изучении данного стихотворения, мы можем предложить детям задание «Изменение контекста».

Проблематика задания: Отыскать заданные слова и попробовать включить их в другой текст, придерживаясь темы «Весна».

Задаются одно – три слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем - на слух. Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по нескольку раз. Отыскав их, ребенок может их подчеркнуть или обвести кружком. Затем детям предлагается включить эти слова в другой текст, придерживаясь темы «Весна». Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов.

Тема: А. Н. Плещеев «Сельская песенка»

В конце урока, когда дети уже прочитали стихотворение, поработали с ним, им предлагается задание, которое называется «Стилистический эксперимент». Для простоты задания, детям разрешается пользоваться текстом стихотворения.

Проблематика задания: как поменяется смысл стихотворения, если строки будут стоять в другом порядке?

Задание: «Стилистический эксперимент» С нею солнце краше Травка зеленеет И весна милей Солнышко блестит	«Сельская песенка» 1 вариант Травка зеленеет, Солнышко блестит, Ласточка с весною В сени к нам летит.
---	--

Ласточка с весною Прощебечь с дороги В сени к нам летит Нам привет скорей Принесла с собой Дам тебе я зёрен А ты песню спой, Что из стран далёких	С нею солнце краше И весна милей... Прощебечь с дороги Нам привет скорей. Дам тебе я зёрен, А ты песню спой, Что из стран далёких Принесла с собой...
---	---

Аналогичное задание проводится для других вариантов только с другими фрагментами стихотворения.

Тема урока: «День Победы»

Организуется «Конкурс чтецов»

Проблематика задания: ученикам предлагается самостоятельно подобрать стихотворение на заданную тему и прочитать его с определенной интонацией.

Например: С. А. Васильев «День Победы» - восторженно, С. А. Васильев «Белая береза» - с грустью, С. М. Пивоваров – «У обелиска» - тревожно, С. Я. Маршак «Разговор с внуком» - взволнованно, А. Усачев «Что такое День Победы» - вопросительно.

Таким образом, после использования проблемных заданий творческого характера на уроках литературного чтения, у детей появляется интерес к чтению, дети становятся активнее заниматься на уроках и качественнее выполнять домашние задания.

Именно проблемные задания творческого характера способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, а также формированию их способности к самообучению и к творческой деятельности.

Литература

1. Беляева, Н. В. Уроки изучения лирики в школе. – М.: Вербум, 2004
2. Гринберг, И. Л. Лирическая поэзия. - М.: Просвещение, 2009. С. 12-228
3. Маранцман, В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие. - Л., 2007.
4. Мельникова, Е. Л. Проблемный урок в начальной школе, или как открывать знания вместе с детьми // Начальная школа– 2010.–№ 5.
5. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В., Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Трегубова Л.С.; Сильченкова Л.С., Серебренникова Ю.А. Учебник и практикум/Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. Москва, 2017. -468 с.

Двойнин М.Л.,

*к.п.н., доцент ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»*

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается ряд культурно-исторических особенностей спортивной деятельности, обладающих потенциалом для физического воспитания: творческий характер, эстетическое сходство спортивных состязаний с театральным действием, художественным произведением, наличие духовно-нравственного содержания и др. На примере Олимпийского движения показывается взаимопроникновение спорта и искусства. Приводится оценка духовной стороны спортивной деятельности христианами мыслителями прошлого.

Ключевые слова: воспитание, спортивная деятельность, история спорта, спортивная культура, спортивное искусство, эстетика спорта, Олимпийские игры, христианство, духовность

The article examines a number of cultural and historical features of sport activity that have the potential for physical education. They are creativeness, aesthetic similarity of sports competitions to a theatrical action and a piece of art, the presence of spiritual and moral contents, etc. The example of the Olympic movement shows the interpenetration of sport and art. The estimation of the spiritual side of sport activity expressed by Christian thinkers of the past is given.

Key words: education, sport activity, history of sport, sport culture, sport arts, sport aesthetics, Olympic Games, Christianity, spirituality

Физическое воспитание – комплексный и многомерный педагогический процесс, направленный не только на развитие и совершенствование физических качеств человека, укрепление его здоровья, но также на раскрытие его духовных способностей и самореализацию средствами физкультурной деятельности. Для решения тех задач физического воспитания, которые ориентированы на личностное развитие воспитанников, культурно-исторические особенности спортивной деятельности могут служить важным средством педагогической работы. Несомненно, что через открытие воспитанником культурных и исторических аспектов данной деятельности углубляется его система знаний и расширяется круг представлений о спорте. Однако более значимым педагогическим эффектом может стать формирование ценностно-смысловых ориентаций воспитанника – спорт в сознании воспитанника предстанет как творческая, эстетически привлекательная сфера для самореализации и саморазвития. Цель настоящей статьи – выявление тех культурно-исторических

особенностей спортивной деятельности, которые могут стать средством достижения подобного воспитательного эффекта.

На протяжении долгих лет истории спортсмен воплощал идеальное представление людей о красоте человеческого тела. При этом представление о теле человека как о части прекрасного в природе уходит корнями в глубокую древность – у большинства древних народов существовал культ здоровья и красоты физического развития. В ходе культурно-исторического развития постепенно формировалась эстетика спорта, которая наряду с красотой физического развития, включает в себя и красоту движения – особую форму, ритм выступления, плавность движения, осанку спортсмена, прилагаемое им усилие и т.п.

Данные эстетические особенности спортивной деятельности роднят спорт с искусством. И спорту, и искусству присущ созидательный, творческий характер, который сопровождается различными эмоциональными оттенками. Спортсмен в процессе соревнования может быть уподоблен выступающему на сцене музыканту или актеру. Следует отметить и сходство реакций зрителей спортивных соревнований и театральных постановок. На стадионах и в спортивных залах вступают в действие законы театра: умение вести себя на публике, устанавливая с ней контакт и подчинять своему таланту. Публика ведет себя на спортивных соревнованиях так же, как на спектаклях: аплодирует тем спортсменам, кто демонстрирует ожидаемые личностные качества и высокое мастерство.

Однако театр и спортивное состязание не являются тождественными: театральное действие предполагает обязательное наличие зрителей, а для спортивного соревнования присутствие зрителей не обязательно. Конечно, в спортивной деятельности есть ряд ситуаций, где зрелищная сторона является одной из главных, например показательные выступления фигуристов и гимнастов. В этом случае собственно спортивной борьбы нет. Вместо нее чаще всего демонстрируется поставленное режиссером (тренером) действие, имитирующее состязание или выражающее в определенной символике ценности спорта.

Искусство и спорт объединяют также общие понятия. Мастерство спортсмена выражают с помощью таких слов как «гармония», «изящество», «ритм», «плавность», «равновесие», «точность» и т.д. Они же применимы и для оценки художественных произведений, выступлений танцоров, музыкантов и т.д. Эстетические компоненты всегда присутствуют в спорте. В одних спортивных дисциплинах они рассматриваются как существенные и поощряются, в других им не придается особого значения. Связь художественной гимнастики с такими видами искусства, как музыка и танец, способствует эстетическому воспитанию занимающихся. Данная связь выражается не только

в согласовании движения с размером и темпом музыкального сопровождения. Необходимо правильно понимать музыку и выполнять движения в соответствии с её содержанием и формой. Эмоциональная выразительность, четкость и ритмичность действий, красочность предметов и костюмов приближают художественную гимнастику к искусству.

Наряду с художественной гимнастикой можно отметить фигурное катание. С музыки начинается рождение новой программы для фигуриста. Какой она будет: драматической, романтической или лирической – определит музыка, она во многом обеспечит успех или неуспех выступления спортсмена. Определенную роль играет и узнаваемость мелодии зрителями. Нельзя сделать драматический танец под сложную, незнакомую широкой публике музыку или кататься, используя произведение, узнаваемое только профессиональными музыкантами. Вершиной эстетического восприятия фигурного катания являются танцы на льду. Здесь отдельный элемент или их комбинация сами по себе нечего не решают – в танце необходимо продемонстрировать определенный класс катания на протяжении всего отведенного для выступления времени. Это зависит не только от техники катания, но и от хореографической культуры движений. Эстетическим зрелищем следует считать спортивную гимнастику, прыжки в воду, акробатику, синхронное плавание, шахматы. Например, раздел шахматной композиции, составление этюдов и задач можно назвать искусством «шахматной поэзии».

Можно ли рассматривать спорт как процесс отражения действительности в художественных образах, создаваемых спортсменом? Оценивая выступления выдающихся спортсменов, можно согласиться с тем, что они выступают творцами ярких художественных образов, только используют при этом специфические средства выразительности. Например, фигуристы или гимнасты выражают эти образы с помощью движений, чем достигают определенной смысловой интонации.

Вместе с тем, отметим, что в силу специфики спортивной деятельности при определении победителя спортивных соревнований умение спортсмена создать художественный образ обычно не учитывается, за исключением используемой судьями оценки за «артистичность» у фигуристов. Если спортсмен считает создание художественного образа с помощью движений главной задачей, то это скорее мешает решению более важных задач, диктуемых логикой спортивного состязания.

Исторический контекст развития Олимпийского движения [1, 3, 5] позволяет увидеть тенденцию взаимопроникновения спорта и искусства. В различных видах олимпийской программы превосходства добивались разные атлеты, но оливковый венок победителя получал лишь один из них. Каждая олимпиада должна была иметь лишь одного победителя, именем которого и

назывались впоследствии олимпийские игры. На счастливых победителей судьи возлагали венки в Олимпии в храме Зевса и оттуда, сопровождаемые пением и музыкой, победители начинали свое шествие через священную рощу. Подлинное великолепие, блеск и торжество достигали своей кульминации.

Участники Олимпийских Игр облачались в тканые золотом и серебром праздничные одежды, сияние солнца отражалось в сокровищах и драгоценностях, которые несли делегации государств и городов, входящих в Древнюю Грецию. При этом в честь победителей раздавались песенные экспромты, и пели импровизированные хоры. Поэты читали стихи и гимны, сложенные в честь Игр, ораторы прославляли победителей в своих речах.

Однако не только древнегреческие Олимпийские Игры проводились с таким антуражем. Л.Г. Колесникова пишет: «Херсонесские спортивные игры по своему характеру похожи на общегреческие. Как и олимпийские, они являлись частью большого народного праздника, длившегося несколько дней. Открывались игры торжественными жертвоприношениями. У алтарей и храмов жрецы принимали подарки в честь бессмертных владык города, среди которых главной была Дева. На центральной площади глашатаи читали тексты постановлений, а должностные лица вручали награды достойным гражданам. Здесь же выступали философы, ораторы, ученые» [2, с. 17].

Стремясь возродить традиции античных Олимпийских игр, Пьер де Кубертен (1896 г.) предложил проводить на современных играх конкурсы искусств. Его предложение было поддержано Международным олимпийским комитетом (1906 г.). Впервые конкурсы искусств проводились на V Олимпийских играх в Стокгольме в (1912 г.), а затем входили в программу Олимпиад вплоть до 1948 года. На конкурсы представлялись произведения архитектуры, литературы, музыки, живописи и скульптуры. Произведения лауреатов конкурсов отмечались олимпийскими медалями. Сам Пьер де Кубертен являлся участником первого конкурса и получил по разделу литературы золотую медаль за произведение «Ода спорту».

В 1954 году Международный олимпийский комитет принял решение о замене конкурсов искусств выставками изящных искусств. Их жанровое разнообразие составили архитектура, литература, музыка, живопись, скульптура, фотография и спортивная филателия. Культурная программа XXII Олимпийских игр, состоявшихся в Москве (1980 г.), продолжалась с июля 1979 по октябрь 1980 года. В культурном центре Олимпийской деревни участники и гости могли встретиться с мастерами музыки и кино, цирка и эстрады, артистической молодежью. Впервые в истории Олимпиад специалисты разработали модели развлекательных программ, обеспечивающие спортсменам снятие предстартовых стрессовых нагрузок и позволяющие создать участникам Игр оптимальные условия для отдыха и психологической разрядки.

Культурно-воспитательная программа, как правило, включала посещение комплекса разнообразных выставок, экспозиций, кинофестивалей, вернисажей, аттракционов, карнавалов, кавалькад, массовых празднеств. Организаторы Игр стремились к тому, чтобы Олимпиада–80 вошла в историю не только как выдающееся спортивное событие, но и как незабываемый праздник искусств, воплотивший гуманистические идеи всемирного Олимпийского движения. Этому регламента придерживаются организаторы всех последующих Олимпиад. Каждая страна обогащает данные спортивные состязания их своими культурно-национальными особенностями. Ярким свидетельством тому являются Олимпийские игры в Сочи (2014 г.), которые не так давно прошли в нашей стране.

История Олимпиад тесно переплетается с религиозными взглядами на мир и человека. Пьер де Кубертен считал, что Олимпийские игры должны объединять людей, раскрывать красоту окружающего мира и всего того, что сотворил Создатель [3]. Основоположник нового Олимпийского движения хотел, чтобы люди совершенствовались физически и духовно, чтобы в жизни утверждались красота и гармония, прекратилось социальное неравенство. Он видел в античной идее Олимпийских игр проявление миролюбия, дружбы народов разных культур и континентов, вероисповеданий и национальностей, возможность прекращения войн.

Религия как часть культуры общества участвует в формировании мировоззрения людей. Взаимодействие различных социальных явлений, в том числе религии и спорта, бывает противоречиво. Интересны взгляды представителей христианской церкви на спортивную деятельность людей. В целом, христианство признает полезность спортивной деятельности как активатора жизненной энергии. Физическая активность укрепляет здоровье, воспитывает терпение, самодисциплину, прилежность. Безусловно, для этого требуются определенные условия: благополучная социальная среда, ценностно-смысловые приоритеты, потребности личности и многое другое [5].

Существует мнение, что представители Древней Церкви запрещали спорт как небогоугодное дело. Это было связано с тем, что в эпоху становления христианства спортивные игрища, являвшиеся неотъемлемой частью языческого культа, нередко сопровождалось идолопоклонством и жертвоприношениями. К.С.Ф. Тертуллиан утверждал, что христианину не следует присутствовать при делах, связанных с идолопоклонством, потому что жертвы, приносимые идолам, приносятся бесам [4]. Античные спортивные состязания воспринимались не как «пережиток язычества», а как часть языческого культа, который приносил ущерб становящейся христианской культуре.

Отцы христианства осуждали ту сторону спорта, которая ослабляла возможность человека прийти к Богу, например, то неистовое состояние, в

котором мог находиться человек (спортсмен, зрители): гнев, ярость, раздражение, злоба и др. Они считали, это отдаляет верующего от Бога и не способствует сохранению в себе Его образа. Об этом писал святитель Иоанн Златоуст, когда некоторые из его слушателей после беседы с ним отправились на различные игрища, где наполняли город своим непристойным шумом и криком. Иоанн Златоуст недоумевал, почему люди приходили к нему за необходимыми их душе наставлениями, если затем предались подобным нечестивым и даже посрамляющим человеческий образ делам. Если проводить параллели с современностью, то в настоящее время спортивные фанаты стали серьезной проблемой для организаторов престижных соревнований. Фанаты бывают инициаторами драк, погромов и тем самым наносят вред межкомандным и межнациональным отношениям.

Также среди христианских мыслителей и духовных деятелей тщеславие считалось главным грехом спортсменов, которые ради лаврового венка и земной славы ограничивали свою жизнь постоянными изнурительными тренировками, проявляли жестокость в гладиаторских боях на аренах Колизея... Вместе с тем, Святитель Василий Великий указывал юношам, что путь в Царствие Небесное тернист и требует постоянных духовных упражнений. Он приводил в пример олимпийщиков, которые терпели множество трудностей, борясь за венок из дикой маслины.

Сейчас современный спорт представляет специфическую сферу жизнедеятельности личности. Она связана со стремлениями к победам, славе, повышению социального статуса, гармоничному развитию. В современном спорте существуют также такие тенденции, как коммерциализация, профессионализм. Это требует от спортсменов серьезного «погружения» в данную сферу и полной самоотдачи. Образ жизни спортсмена, по сравнению с образом жизни среднестатистического человека, изменяется настолько существенно, что нередко после завершения спортивной карьеры у спортсмена возникает проблема адаптации к так называемой «нормальной» жизни. В современном спорте активно используются искусственные стимуляторы работоспособности, фармакологическая поддержка, допинги. Важно отметить то, что, когда занятия спортом становятся важнейшей ценностью жизни, может обедняться духовно-нравственный смысл спортивной деятельности, снижаться воспитательный потенциал.

В заключение следует сказать, что как явление общественной жизни спортивная деятельность многогранна и оказывает благотворное влияние на личность. Культурно-исторический смысл международных спортивных состязаний заключается в объединении людей различных стран и национальностей вокруг идеалов мира, стремления к добру и справедливости. В процессе занятий спортом происходит не только укрепление здоровья, развитие

физических качеств, но и облагораживание духовно-нравственного облика человека, гармонизация его отношений с окружающим миром и самим собой, что является важной задачей физического воспитания.

Литература

1. История физической культуры и спорта: учебник / Под ред. В.В. Столбова, Л.А. Финогенова, Н.Ю. Мельникова. – М.: ФиС, 2001. – 424 с.
2. Колесникова Л. Г. Спорт в античном Херсонесе. – М.–Л.: Советский художник, 1964. – 27 с.
3. Олимпийский учебник студента: учебное пособие для олимпийского образования в вузах / Авт. кол.: В.С. Родиченко, С.А. Иванов, Л.Б. Кофман и др. – М.: Советский спорт, 2010. – 128 с.
4. Тертуллиан К.С.Ф. О зрелищах // Тертуллиан К.С.Ф. Избранные сочинения / Пер. Э. Юнца. – М.: Прогресс, 1994. – С. 277–293.
5. Шанин Ю.В. Герои античных стадионов. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 141 с.

Алпатова М.П., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: marin.alpatova@list.ru

Алпатова А.И., студент ГОУ ВО «Московский

государственный областной университет»,

e-mail: anna.alpatova@list.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТЕНИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена особенностям реализации экологического проекта в начальной школе как одного из средств формирования представлений о растениях у младших школьников. В статье определена роль и значение экологических проектов в воспитании младших школьников, описан проект, который реализован в начальной школе. Проект способствует формированию у учащихся представлений о растениях (строение, особенности развития, их значение в жизни людей) и осознанного отношения к миру растений и живой природе в целом, умений проводить наблюдения, способствует развитию познавательных и творческих способностей детей (включая сенсорное развитие), мелкой моторики рук. Особое внимание уделяется сотрудничеству с семьями учащихся.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, метод проектов.

Современное воспитание и образование направлено на формирование у детей основ экологической культуры и знаний. Именно от того, насколько бережно дети начнут относиться к лесам, полям, воздуху, воде и животному миру, зависит будущее [1].

Экологическое воспитание детей младшего школьного возраста направлено на формирование любви к окружающей его природе, в процессе экологического образования дети получают базовые знания о явлениях, происходящих в живой и неживой природе [4].

Формирование основ экологических знаний у младших школьников в соответствии с ФГОС НОО происходит через ознакомление с миром природы.

Экологические проекты познавательного - экспериментальной направленности помогают педагогу выстроить эффективную работу в области экологического образования младших школьников. В основе каждого проекта лежит проблема. Чтобы решить эту проблему, учащимся необходимо провести исследования, поисковую работу, научиться собирать данные, обрабатывать их, т.е. систематизировать и анализировать, уметь интегрировать знания.

Особенности учебного проекта

1. Это самостоятельная, творческая, завершенная работа ученика, которая соответствует возрасту или даже опережает его возрастные возможности. Такая работа выполняется в соответствии с алгоритмом: проблема - идея - исследование (творчество) - воплощение в реальность.

2. В любой проектной работе можно выделить два результата: внутренний - это опыт деятельности, знания, навыки, полученные в ходе его выполнения, и внешний - продукт, который является результатом практической деятельности.

3. Все проекты можно разделить на следующие виды:

1) по виду деятельности: исследования, эксперименты, ролевая игра, практическая ориентация и т.д.;

2) по предметной области: монопроект (осуществляемый в рамках одной области знаний), межпредметный проект;

3) количеством участников;

4) по длительности.

4. Вся деятельность учащихся осуществляется на следующих этапах:

- определение проблемы и пути ее решения;
- продвижение гипотезы;
- обсуждение методов исследования или решения проблем;
- сбор данных;
- анализ полученных данных;
- регистрация результатов работы;
- подведение итогов, исправление, выводы.

Каждый учебный год вносит свои коррективы в деятельность по проекту,

но его управление в школе осуществляется по следующей структуре: ряд экологических проектов может включать работу, основанную на мониторинге окружающей среды и соответствующих исследованиях, а также социальную и творческую работу экологической ориентации.

В школе выделяют основные области исследований, которые в школе используются наиболее часто:

1. Идентификация и описание природных объектов.
2. Оценка экологического состояния окружающей среды.
3. Идентификация источников загрязнения окружающей среды.
4. Изучение степени загрязнения водных, почвенных и атмосферных ресурсов.
5. Организация экологической, образовательной деятельности [3].

Метод проектов является одним из средств ознакомления детей младшего школьного возраста с растениями. Мир растений очень многообразен. Растения - спутники нашей жизни. Проект направлен на то, чтобы подвести детей к пониманию значений растений в природе и жизни людей, а также необходимости сохранения биоразнообразия. Сажая растения, ухаживая за ними, ребенок получает знания в процессе деятельности.

Основные задачи, которые решает педагог при ознакомлении младших школьников с растениями, заключаются в следующем:

- дать представления о том, что растения - живые существа;
- сформировать познавательный интерес к миру растений [5].

Благодаря целенаправленному использованию экологических проектов у младших школьников формируются элементарные представления о растениях родного края.

Исследование проходило в три этапа: на первом этапе было проведено исследование уровня знаний о растениях (растения луга, леса и полевые растения). На втором этапе реализован экологический проект, направленный на формирование знаний младших школьников о растениях родного края, бывая с ребятами в лесу, в поле, на речке в городе Москве.

На третьем этапе исследования, по окончании реализации проекта, была повторно проведена диагностика [2].

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что не все дети обладают достаточно полными знаниями о растениях родного края.

Только 25% показали высокий уровень представлений о растениях своего края, т.к. смогли назвать более чем 10 растений луга, леса и полей.

50% детей показали средний уровень. Дети не смогли назвать более 7-6 растений.

Остальные дети - 25% - показали низкий уровень. Дети не смогли вспомнить более 5 названий растений.

Анализ полученных данных показал, что большинство детей имеют поверхностные знания о растениях своего родного края, города Москвы, интерес к растениям не проявляют. Считают основной функцией растений эстетическую.

На основании полученных результатов было принято решение разработать экологический проект, направленный на формирование представлений младших школьников о растениях.

Участниками проекта стали дети младшего школьного возраста в возрасте 7-8 лет в количестве 20 человек (8 детей 7 лет, 12 детей 8 лет), среди которых 6 девочек и 14 мальчиков; родители детей в количестве 32 человек; педагоги ГБОУ СОШ №199 в количестве 15 человек, среди которых непосредственно в реализации проекта участвуют классный руководитель учеников, музыкальный руководитель, руководитель физического развития детей, педагог - психолог.

Цель проекта: формировать основы экологической культуры, осознанного отношения к объектам растительного мира родного края города Москвы.

В ходе реализации проекта решались следующие задачи:

- дополнение, обобщение и систематизация знаний детей о растениях, формирование представлений о строении, развитии растений, их связи с различными факторами окружающей среды, о значении их в жизни людей;
- формирование у младших школьников умения видеть и понимать необходимость существования всех растений, независимо от нашего к ним отношения, формировать правильное, осознанное отношение к ним;
- развитие познавательных и творческих способностей детей, мышления, воображения;
- умения наблюдать, сравнивать, обобщать результаты наблюдений;
- развитие полисенсорного восприятия, целостности образа изучаемого предмета, развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики рук;
- повышение заинтересованности родителей в развитии личности ребенка и развитие его креативности [6].

В ходе реализации проекта был подобран информационный и иллюстративный материал, произведения художественной и познавательной литературы. С детьми были проведены экскурсии, наблюдения, беседы, викторины, игры, сделана презентация по теме «Растения моего края».

Проект был реализован в соответствии со следующим планом:

- выбор растений, доступных для восприятия и понимания младшими школьниками, сбор научной информации о них;
- подбор произведений искусства, загадок о растениях;
- индивидуальный разговор с детьми, чтобы узнать их уровень представлений о растениях своей родины;
- проведение серии занятий «Растения моей земли»;
- организация трудовой деятельности по выращиванию растений в уголке

природы и на школьном участке;

- проведение игр, викторин;
- работа с родителями (родительское собрание «Мы участвуем в проекте «Растения на родине» и т. д.).

Важной частью проекта являлась познавательная - исследовательская деятельность. Вместе с детьми была произведена посадка семян декоративных растений, уход за ними, высадка рассады на клумбу. Проведена совместная творческая деятельность родителей и детей.

Знания и умения, приобретенные детьми в ходе реализации проекта, могут быть использованы в повседневной жизни. Дети вместе с родителями продолжают ухаживать за цветами на дачах: рыхлить землю, вырывать сорняки, поливать цветы, собирать семена, участвовать в посадке семян, рассады, а также ухаживать за растениями цветников.

На завершающем этапе проведен анализ и обобщение результатов.

По окончании реализации проекта было проведено повторное тестирование младших школьников. Его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень представлений детей о растениях родного края

Уровень	До реализации экологического проекта	После реализации экологического проекта
Высокий	25%	88%
Средний	50%	8%
Низкий	25%	4%

Таким образом, было выявлено, что почти у всех детей (88%) по окончании реализации экологического проекта повысился уровень знаний о растениях.

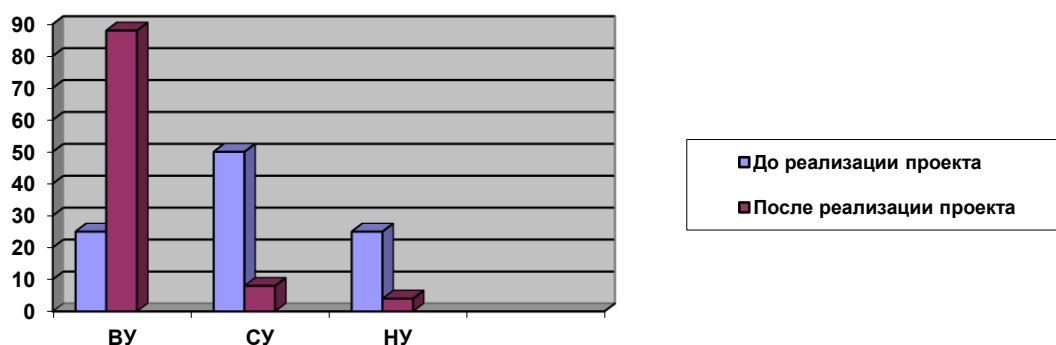


Рисунок 1. Динамика представлений младших школьников о растениях родного края

В результате внедрения проекта в общеобразовательный процесс у детей повысился уровень знаний о растениях (полевых, луговых, лесных), их значении в жизни человека. Систематизированы представления о растительном мире и

необходимости его охраны. В ходе проекта созданы условия для реализации творческих возможностей учащихся.

Анализируя проделанную работу можно сказать, что у детей сформировались представления о растениях, их значимости в жизни человека. Дети научились обобщать собственный опыт и применять полученные знания в повседневной жизни, они стали более бережно относиться к растениям, проявлять интерес к ним.

Таким образом, использование в работе с учащимися проектной деятельности способствует формированию у них элементарных представлений о растениях.

Метод проектов в экологическом образовании является универсальным. Эффективно его использовать и в сочетании с традиционными методами обучения: уроками и внеурочной деятельностью, а также дополнительным элементом в организации самостоятельной работы. Опыт показывает, что внедрение проектной работы во внеурочной деятельности в систему, наряду с проектами в рамках уроков, в значительной степени способствует формированию у младших школьников основ экологического мировоззрения. Они пробуют себя в различной деятельности и определяют свои предпочтения и интересы, учатся видеть проблемы, выдвигают гипотезы, задают вопросы, наблюдают, классифицируют, определяют понятия, делают выводы, доказывают и защищают свои идеи. Важно, чтобы дети стали независимыми, сознательно выбирали и применяли различные методы обучения. Школьники берут на себя ответственность за результаты своей работы и в процессе приобретают экологические знания и навыки. Реализация проекта способствовала также сотрудничеству школы с семьями учащихся.

Литература

1. Аллаярова, Р. Ф. Ознакомление с природой родного края через экологическую тропу [Текст] / Р. Ф. Аллаярова // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 27 - 28.
2. Арсентьева, В. П. Педагогическая диагностика состояния экологического воспитания [Текст] / В. П. Арсентьева // Управление образовательным учреждением. – 2012. – № 5. – С. 82 - 86.
3. Ашиков, В. Семицветик - программа культурно-экологического образования младших школьников [Текст] / В. Ашиков // Воспитание и обучение. – 2013. - № 2. - С. 34 - 39
4. Добротин Д.Ю. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум/ Д.Ю. Добротин, Т.М. Смирнова, Н.А. Рыжова, М.В. Нехлюдова/ред. М.С. Смирнова//Серия: Бакалавр, Академический курс. М.: Юрайт, 2016. – 306с.

5. Егоренков, Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. [Текст] / Л.И. Егоренков. - М: АРКТИ, 2015. - 128с.

6. Кадырова, Р. О. Непрерывное экологическое образование и воспитание [Текст] / Р. О. Кадырова // Воспитание школьников. – 2011. – №5. – С. 58 - 62.

7. Рыжов И.Н, Рыжова Н.А. Природа города ее охрана. Большая Москва. Атлас для детей. М.:Олма-Пресс, 2015. – 77с.

*Шибаета В.М., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: shibaeva1994@icloud.com*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается понятие экологических ценностей и их формирование у младших школьников посредством включения в педагогический процесс дидактических игр экологической направленности.

Ключевые слова: экологические ценности, образование, педагогический процесс, младшие школьники, игровая деятельность младших школьников, дидактические игры, формирование экологических ценностей, игра.

In this article, the concept of ecological values and their formation in primary school children, is considered by including in the pedagogical process didactic games of ecological orientation/

Keywords: environmental values, education, the pedagogical process, primary school children, didactic games, formed environmental values, games.

Проблема формирования устойчивых экологических ценностей в обществе далеко не нова и возникла отнюдь не на пороге XXI века. Однако особую остроту она приобрела именно в последние десятилетия, когда перед человечеством, вследствие его необдуманного отношения к ресурсам планеты, нависла реальная угроза безвозвратного изменения климата. «Изменения климата, - по словам верховного комиссара ООН по правам человека Зейд Раад аль-Хусейна, - это результат человеческого выбора». [1: с. 29] Осознавая свою ответственность в передаче базовых экологических ценностей следующему поколению, Российское государство выстраивает национальную систему образования таким образом, чтобы экологическое воспитание стало неотъемлемой частью педагогического процесса.

Сам термин «экологические ценности» широко начал использоваться в научной литературе лишь в последние годы, до этого под этим понятием подразумевались «эколого-гуманистические ценности - совокупность норм, установок, идеалов гармоничного бытия человека в природе и обществе» [3: с.5-20]. На данный момент более точное определение понятия, по мнению автора, дается в монографии Е.Ю. Ногтевой и И.Д. Лушников, которые определяют экологические ценности как «...разновидность ценностей, относящихся к сфере взаимодействия человека и природы». [4: с.21] Специфика экологических ценностей, по их мнению, заключается в изменении привычной логики субъект - объектных отношений человека и природы, когда человек, отходя от принятой позиции «над природой», принимает себя как часть природы, неотъемлемую и неотделимую. Экологические ценности, по мнению авторов, помогают обеспечивать единство общественного мнения в поисках способов преодоления противоречий «природа-общество», когда необходимость дальнейшего развития цивилизации и экономики не должна приводить к нарушению экологического баланса на планете. Кроме того, включение экологических ценностей в ценностную шкалу каждого гражданина уже с детства, ведет к формированию социально одобряемого поведения личности в сложившейся экологической ситуации.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать вывод о том, что формирование экологических ценностей происходит одновременно с усвоением ребенком всех общечеловеческим норм и моралей и находится в прямой связи с уровнем их развития у конкретного индивида.

Однако нужно отметить, что проблема формирования экологических ценностей у школьников не оставалась без внимания - на протяжении предыдущих столетий она освещалась тем или иным образом в работах многих знаменитых педагогов. Так, о необходимости экологического воспитания детей говорил Ж. - Ж. Руссо, который считал, что при воспитании ребенка необходимо дать ему свободу действий не как стороннего наблюдателя, а как деятельного исследователя – только так ребенок сможет не только приобрести сведения об окружающем мире, но и усвоить их, встроить в свою систему ценностей. [5: с.131] Важность формирования экологических ценностей у учащихся подчеркивали А. И. Герцен, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др. В конце XIX - начале XX веков благодаря усилиям А. Н. Бекетова, К. А. Тимирязева, Д. Н. Кайгородова, Б. Е. Райкова в отечественной педагогике был создан научный фундамент для экологического образования школьников, а в последние десятилетия проблема формирования экологических ценностей освещалась в работах И.Ю. Азизовой, З.Я. Андриевской, Л.М. Горбуновой, В.А. Ясвиной и других.

Как известно, в силу возрастных особенностей, игра занимает большое место в жизни младших школьников, хотя ведущей деятельностью в этом периоде жизни ребенка уже является учение. С помощью игры ребенок приобретает собственный опыт практической деятельности особого рода, который стимулирует формирование личностных качеств, необходимых для становления в социуме. Игра учит ребенка межкультурному взаимодействию, и в данном случае речь идет о взаимодействии человеческой культуры и природной, и прекрасное объяснение этой деятельности дает академик Д.С. Лихачев. Он пишет: «... отношения природы и человека — это отношения двух культур, каждая из которых - плод исторического развития, причем одна (культура природы) может существовать без другой (человеческой), а другая (человеческая) — не может». [2: с. 418 - 494]

Дидактические игры в процессе формирования экологических ценностей у младших школьников при методически грамотном их использовании, способны стать тем универсальным средством, которое обеспечит комплексное психолого-педагогическое влияние на процессы развития, обучения и воспитания школьников. Как известно, суть дидактической игры - формирование у детей умений анализировать информацию и обобщать ее, устанавливать родовидовые отношения. А ее главная цель – обучение.

Данные игры у младших школьников способствуют в процессе игровой деятельности формированию норм и правил экологически сообразного взаимодействия с окружающим миром, содействуют включению их в повседневное поведение школьника. Благодаря дидактическим играм педагог обучает детей общению с представителями животного и растительного мира; содействует развитию таких личностных качеств учащихся как сопереживание, чуткость, милосердие к природе; бережные отношения к окружающему миру. Педагогически обоснованное и компетентное использование дидактических игр в педагогическом процессе, оказывает влияние на формирование самостоятельности ребенка в принятии решения по проблемам экологического характера в окружающем его микросоциуме.

Анализ отечественных исследований последних лет выявил, что на данный момент дидактические игры экологической направленности педагогами используются стихийно, нет четко разработанной комплексной программы, где был бы прописан весь процесс формирования экологических ценностей у младших школьников, включая комплекс игровых мероприятий. Кроме того, проанализированные сборники дидактических игр экологической направленности демонстрируют уже озвученную нами проблему подмены понятия «экологические ценности». [4: с.20]

Исследовательская работа показала, насколько важно акцентировать внимание детей на формировании модели реального, сообразного поведения в

природе, а не формировать в них некий идеальный образ экологически грамотного человека. Школьники посредством игровой деятельности должны усвоить, что экологические ценности относятся к тому разряду ценностей, которые определяют качество жизни каждого человека в течение всей его жизни. И здесь педагогом должны использоваться именно те игры, которые несут в себе правильный информационный посыл – человек живет не «над природой», а «в природе» и «с природой». Это понимание помогает сформировать у младших школьников такое отношение к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических переживаний, как пишет С.Н. Николаева «...практической готовности созидать вокруг себя, бережно обращаться с вещами не только потому, что это чей-то труд, но еще и потому, что затрачены материалы, взятые в природе».

Можно утверждать, что необходимо не только более активное, но и систематическое включение дидактических игр в образовательный процесс. Кроме того, работе педагога должен быть придан правильный вектор: необходима разработка программы, в которую будут включены дидактические игры как полноценный компонент учебного процесса, необходим четко разработанный понятийный аппарат, ибо на данный момент педагоги начальных классов при формировании экологических ценностей у младших школьников руководствуются лишь собственным практическим опытом.

Литература

1. Ежегодный доклад ЮНЕП. // Программа Организации Объединенных Наций по окружающей среде. - 2015 г. - стр. 64.
2. Лихачев, Д. С. Заметки о русском // Лихачев Д. С. Избранные работы в трех томах. Том 2. — Л.: Худож. лит., 1987. — С. 418—494. [Электронный ресурс]: <http://likhachev.lfond.spb.ru/Articles/zam.htm> (дата обращения: 15.05.2018)
3. Николина, В. В. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к природе/ В.В. Николина// Вестник Ас Эко. - 2000. - №1. - С. 5-20.
4. Ногтева, Е. Ю., Лушников, И.Д. Развитие экологической культуры учащихся. - Вологда: Издательский центр Вологодского института развития образования, 2004. - 125 с.
5. Савченко, Т.А. Модель "естественного" и "свободного" воспитания Ж.-Ж. Руссо / Т.А.Савченко// Вестник МГОУ. Серия: «Психологические науки». – 2010. - №4. –С.127-134

Родионова Д.А.
ГАОУ ВО МГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена исследованию процесса применения облачных технологий в проектной деятельности младших школьников. Автором приведены ключевые теоретические дефиниции облачных сервисов и хранилищ, обоснована целесообразность использования облачных сервисов в образовательном процессе начальной школы. Также приведен пример использования облачных технологий в процессе проектной деятельности в младших классах.

Ключевые слова: облачные технологии, проектная деятельность, младший школьник, начальная школа, интерактивные технологии.

Abstract. The article is devoted to the investigation of the application of cloud technologies in the project activity of young pupils. The author listed the key theoretical definitions of cloud services and storage facilities, justified the advisability of using cloud services in the work of young pupils over the project. An example of using cloud technologies in the process of project activity in junior classes is also given.

Keywords: cloud technologies, project activity, young pupil, elementary school, interactive technologies.

Состояние развития образования в ближайшие годы будет характеризоваться не только изменениями в его структуре и содержании, но и поиском наиболее эффективных технологий обучения учащихся. Такая стратегия обусловлена стремлением государства обеспечивать дополнительные возможности не только для их творчества и взаимодействия между собой, но и с глобальным миром с помощью информационных и коммуникационных технологий. Однако удовлетворить растущий спрос потребителей образовательных услуг на Интернет-коммуникации невозможно без использования современных веб-сервисов. Таким образом, особую актуальность в современных условиях функционирования образовательных процессов приобретает достижение цели данного исследования – изучение теоретико-методологического подхода и обоснование целесообразности использования облачных технологий в проектной деятельности младших школьников. Цель проведенной работы была достигнута посредством методов теоретического и аналитического обзора, наблюдения и сравнения полученных данных.

Тенденции стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, а именно облачных сервисов, становятся ведущими в процессе

реформирования образования и в России. Свидетельством этого являются научные труды, которые послужили материалом для проведения исследования, их авторами являются: Тлатова О.Р., Рожина В.А., Крупнодерова Е.П., Заславская О.Ю., Зайцева С.А.

В рамках работы стоит отметить, что среди педагогических технологий, способствующих формированию исследовательских, рефлексивных, самооценочных компетентностей учащихся, главное место занимает метод творческих проектов. Метод проектов является эффективной педагогической деятельностью, которая направлена на овладение различными способами творческой, исследовательской, экспериментальной деятельности, духовное и профессиональное становление личности младшего школьника через активные действия и создание субъектом собственной стратегии обучения, когда внимание переносится на процесс формирования и укрепления школьниками знаний, умений, навыков, жизненного опыта, который трансформируется в компетенции. По своей сути работа над проектом имеет инновационный характер:

- требует от учащихся применять новые знания, опираясь на усвоенный ранее материал;
- вырабатывает умение действовать и принимать решения самостоятельно или в составе команды и решать конфликты;
- искать, компоновать и применять новую информацию из различных источников, используя современные технологии для выполнения конкретных задач;
- развивает критическое мышление и стремление к творчеству, саморазвитию;
- формирует желание и способность самостоятельно учиться.

Метод проектов является педагогической технологией, которая отражает реализацию личностно ориентированного подхода в образовании (именно педагогической технологии, хотя в названии технологии используют слово «метод»), способствует формированию умения адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни человека постиндустриального общества [3, с. 51].

Понятие «проект» в последние годы активно вошло в практику образования. Оно выступает как в роли эффективного метода обучения учащихся, так и в качестве формы организации инновационно - развивающей образовательной среды учебного заведения или всей региональной системы образования в стране.

Что же касается использования облачных технологий, то здесь стоит выделить их дефиницию. Облачные технологии - это средства обработки данных, в которых компьютерные ресурсы предоставляются интернет - пользователю как онлайн-сервисы [4, с. 201]. Учитывая это, перспектива

применения облачных технологий в проектной деятельности младших школьников позволяет преподавателю объединить значительное количество серверных систем в единую вычислительную среду - «облако», которое педагог эффективно внедряет не только на разных этапах занятий, но и при самостоятельной проектной деятельности.

Учебная среда, основанная на комплексном использовании облачных сервисов, определяется как искусственно построенная система, которая с помощью облачных сервисов обеспечивает учебную мобильность, групповое сотрудничество преподавателей и младших школьников для эффективного и безопасного достижения дидактической цели. В свою очередь облачные сервисы дают возможность применять различные гаджеты (ноутбуки, планшеты, обычные компьютеры) и не зависеть от типа операционной системы. Они работают в Linux, Window's и Android, Apple. Обучение с помощью инструментов облачных технологий в младшей школе напоминает по своей сути виртуальную машину с неограниченными возможностями сотрудничества, коммуникации, кооперации и он-лайн-ового обучения [4, с. 202].

Основной особенностью применения облачных сервисов является создание так называемого «облака», где хранятся данные и программы, которые соединяются с пользователями через Интернет. Тип облака зависит от назначения. Вся «облачная» информация находится в облачном хранилище данных - он-лайн хранилище, в котором они хранятся на многочисленных, распределенных в сети серверах, предоставляемых в пользование преподавателю и ученикам, в основном третьей стороной (провайдером). Данные хранятся и обрабатываются с точки зрения педагога, на одном большом виртуальном сервере [1, с. 130].

В современном информационном пространстве можно выделить два направления организации информационного облака для проектной деятельности средствами облачных технологий - это сервисы Google и Microsoft. Эффективным для командной работы и закрепления полученных навыков, необходимых как учителю начальной школы, так и самим детям, является облачные сервисы Google, которые ориентированы на совместную работу и общение в сети. С их помощью можно организовать разнообразную коллективную деятельность учеников и преподавателей.

Учитывая возраст учащихся, стоит отметить, что их проектная деятельность в рамках использования облачных технологий основывается перманентно на процессах исследования, ознакомления, изучения. Педагогом могут быть использованы функции сервиса Google Docs для отражения материала, изучения комплексного подхода к определенному проекту, также интерактивные презентации, он-лайн программы для обучения детей младшего школьного возраста в ходе создания общего проекта.

Схема деятельности с использованием Google такова. Учащиеся получают темы проектов и делятся на группы. В группе распределяются обязанности. Затем руководитель группы создает документ и предоставляет доступ к нему остальным участникам (с помощью ссылки или по адресам электронной почты). Учащиеся работают над проектом дома или в школе, наполняя документы содержанием. Когда работа закончена, предоставляется доступ учителю. Учитель может прокомментировать какие-либо части документа, чтобы учащиеся могли скорректировать его содержание до защиты проекта. При оценивании участия в создании проекта важно то, что учитель может отследить хронологию изменений. По этой хронологии можно в какой-то степени определить, какой вклад внес каждый участник группы [2, с. 47].

Направления использования могут также быть абсолютно разными. Так, для изучения математики, к примеру, могут быть использованы различные технологии Web 2.0 на основе платформы Google, в которых интерактивно ученики могут составлять и решать разнообразные задачи с простыми действиями, оставлять комментарии, делиться данными с другими учениками [5, с. 55]. Проектный подход в данном случае позволит комплексно оценить достижения не только в математике у младших школьников, но и в способности презентовать свои результаты.

Мировой опыт использования облачных технологий в сфере образования свидетельствует об их перспективности, ведь они вообще имеют ряд преимуществ, в частности:

- бесплатное использование программного обеспечения;
- мобильность в работе и универсальность доступа к информации;
- защита персональных данных и разграничения доступа к общей информации;
- отсутствие поддержки работы платформы и предварительной настройки;
- возможность внедрения новых интерактивных форм работы.

В целом, именно проектная деятельность открывает большие возможности в обучении младших школьников, так как она направлена на духовное и профессиональное становление личности ребенка через организацию активных способов действий. Метод проектов в рамках использования облачных сервисов позволяет приблизить учебный процесс к жизни в информационном обществе, к потребностям современных детей, а также учебный материал адаптировать к реальным жизненным ситуациям, а главное делает обучение младших школьников интересным и содержательным, а процесс приобретения знаний простым и доступным.

Литература

1. Зайцева С.А., Коробова О.Н. Образовательный процесс в начальной школе с применением электронного обучения и дистанционных технологий // Сибирский учитель. 2017. № 2 (111). С. 129-132.
2. Заславская О.Ю. Возможности сервисов Google для организации учебно-познавательной деятельности школьников и студентов // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 45-49
3. Крупнодерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью современных сетевых технологий // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 50-52
4. Рожина В.А. Преимущества применения информационных технологий в начальном общем образовании // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 2 (6). С. 198-202.
5. Тлатова О.Р. Ребенок-исследователь в образовательном процессе: использование сервисов веб 2.0 во внеурочное время // Информатика и образование. 2012. № 10. С. 54-55

Белякова Е.В., ГБОУ Школа 1515

e-mail: lapae1515@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема повышения эффективности обучения младших школьников пунктуации при использовании компьютерных игр.

Ключевые слова: пунктуационные умения, компьютерные технологии, компьютерные игры.

Одной из основных задач обучения младших школьников русскому языку является формирование у них речевой деятельности как системы говорения, слушания, чтения и письма.

Обучение учащихся письменному выражению своих мыслей требует особого внимания к формированию их пунктуационных умений. В условиях современного начального языкового образования, в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования владение пунктуационными нормами - одно из условий формирования языковой и лингвистической компетенций младшего школьника, формирования у него ценностного отношения к культуре речи, его готовности к письменной речевой коммуникации [5]. Очевидно, что прочное и сознательное

освоение пунктуации в начальной школе способствует коммуникативному развитию ребенка и на последующих ступенях обучения. Значимость овладения пунктуационными умениями уже в начальной школе связана и с тем, что пунктуационная грамотность - один из аспектов общей культуры, которой человек овладевает с детства.

Проблема формирования пунктуационных умений у учащихся неоднократно ставилась в методической науке [4]. При бережном сохранении традиций изучение особенностей процесса освоения пунктуации младшими школьниками до сих пор остается актуальным [3, с.8]. Его актуальность обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, анализ теории и практики обучения русскому языку в начальных классах позволяет сделать вывод о том, что процесс обучения пунктуации в современной начальной школе нельзя считать достаточно эффективным. Учащиеся начальных классов не только не используют в полной мере доступные им пунктуационные ресурсы для выражения собственных мыслей на письме, но и не умеют «читать» знаки препинания, интонировать пунктуационное оформление предложения, не осознают смыслоразличительной роли русской пунктуации.

Во-вторых, пунктуационные умения, которые оказываются востребованными уже в период обучения грамоте, в процессе параллельного обучения чтению и письму, обладают определенной спецификой. Первоклассники включаются в деятельность, при которой нужно не только видеть знак препинания, но «слышать» и «читать» его. В целом специфика пунктуационных умений первоклассников не описана в научно-методической литературе, а в учебно-методических комплектах для начальной школы не содержатся рекомендации для учителя по организации пунктуационной работы в период обучения грамоте с учётом взаимосвязи обучения детей разным видам речевой деятельности.

В-третьих несмотря на то, что проблемы методики обучения пунктуации имеют достаточно длительную традицию, анализ трудов методистов не позволяет найти исчерпывающий ответ на вопрос о том, каковы методические условия повышения эффективности процесса овладения первоклассниками пунктуационными умениями.

Исходя из выше сказанного, мы считаем, что для усвоения и закрепления знаний учащихся о знаках препинания необходимо использовать широкий арсенал разнообразных средств, включая компьютерные игры.

Современные компьютерные технологии все настойчивее проникают в различные сферы жизни современного общества: бизнес, финансы, средства массовой информации, науку. В нашей стране проявляется и становится заметным процесс внедрения компьютерных технологий в сферу образования.

Компьютерные технологии начинают постепенно осознаваться многими педагогами как один из инструментов познания мира. Инструмент этот насколько мощный, что вместе с ним в школу приходят новые формы и методы обучения, новая идеология мышления. Становится очевидным, что в современных условиях высокого уровня развития информационных технологий и их внедрения в образовательный процесс, использование компьютера могло бы значительно повысить эффективность обучения русскому языку, повысить пунктуационную грамотность школьников.

Обучающей игрой в методической литературе обычно называют игру, используемую в учебном процессе в качестве задания, содержащего учебную задачу (проблему, проблемную ситуацию), решение которой обеспечит достижение определенной учебной цели. Нами разработана компьютерная игра, которая позволяет оптимизировать знания учащихся и закрепить их. Игра состоит из блоков, которые поделены на материка. Это сделано для того, чтобы учащиеся в результате прохождения заданий игры изучили и повторили знания о материках, узнали интересные факты о материках. Еще одним важным плюсом компьютерной игры является то, что в ней присутствует рефлексия после каждого задания (материка). Учащиеся, которые неправильно выполнили задания, по гиперссылке отправляются на страничку «Рефлексия», на которой они могут посмотреть свои ошибки и ознакомиться с правилами постановки тех или иных знаков препинания. В конце игры для учащихся разработана контрольная работа, в которой они выставляют знаки препинания, после чего сохраненную презентацию отправляют учителю для проверки.

Такой подход, как показывает практика, обеспечивает учащихся необходимыми знаниями в области освоения компьютера и пунктуации, а учителя вооружает более легким способом проверки и анализа освоения данной темы. Наш опыт подтверждает эффективность формирования пунктуационных умений младших школьников при использовании компьютерных игр.

Литература

1. Абакумов С.И. Методика пунктуации. – М.: Учпедгиз, 2009. – 119 с.
2. Амонашвили Ш.А. Основы формирования письма и развития письменной речи в младших (начальных) классах: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 37 с.
3. Волкова И.И., Десяева Н.Д., Кильпелайнен Е.С., Алгави Л.О. Геймификация в образовании: поединок с боссом // В сб. «Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА -2017)»// Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. С. 330-340.
4. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Знания, помноженные на убеждения // Начальная школа. 2014. № 7. С. 8 – 10.

5. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Сер. 58
Бакалавр. Академический курс// Под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: "Юрайт", 2017.
468 с.

*Ершова Т. А., ГБОУ Школа №2051
e-mail: Tatiana_alekseevna@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОРФОГРАФИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрены принципы русской орфографии. Выявлена и обоснована необходимость применения различных подходов при определении орфограмм. Проанализированы особенности разнородного характера обучения младших школьников орфографии.

Ключевые слова: Орфография, орфограмма, принципы русской орфографии, морфологический принцип, морфема, фонетический принцип, традиционно-исторический принцип, принцип дифференцируемых значений, фонематический принцип.

In this article, the principles of Russian spelling are considered. The necessity of applying different approaches in determining the orthograms was revealed and justified. The features of the heterogeneous character of the instruction of younger schoolchildren of spelling are analyzed.

Keywords: orthography, spelling, principles of Russian orthography, morphological principle, morpheme, phonetic principle, traditional historical principle, the principle of differentiated meanings, phonemic principle.

В настоящее время, в свете требований ФГОС, обучение орфографии, то есть формирование орфографических навыков у младших школьников, тесно связано с реализацией основных принципов орфографии.

Принципы орфографии — это общие основания для написания слов и морфем при наличии выбора, предоставляемого графикой. К важнейшим принципам русского орфографии относятся:

1. морфологический;
2. фонематический;
3. Традиционно- исторический;
4. фонетический;
5. дифференциации значений.

Они помогают понять способа проверки орфограмм, смысл правила, осмыслить орфограмму как производную закономерностей языка, как звено общей системы.

В начальных классах отчетливо обозначились три линии работы по орфографии, тесно связанные между собой:

- 1) обучение орфографии на основе правильного соотнесения звука и буквы, на основе развития фонематического слуха;
- 2) обучение орфографии на основе словообразовательных гнезд, запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, на основе активизации словаря и развития связной речи;
- 3) обучение орфографии путем решения грамматико-орфографических задач, то есть нахождения и проверки орфограмм, применения правил.

Рассмотрим каждый принцип орфографии и орфографические навыки, которые они формируют.

Морфологический принцип основывается на том, чтобы проверка орфограммы была направлена на морфемный состав слова. Этот принцип подразумевает единообразное написание морфем: корня, приставки, суффикса, окончания независимо от позиционных чередований в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. К числу таких несоответствий письма и произношения относятся: безударные гласные в разных морфемах - в корне, приставке, суффиксе, окончании; оглушение звонких и озвончение глухих согласных в слабых позициях; непроизносимые согласные.

Итак, согласно морфологическому принципу русской орфографии наблюдается единообразие в написании морфем:

1. Корня

Такая орфограмма, как безударная гласная вводится с первого класса. Разберём «работу» принципа на примере конкретных слов: гора, леса, мороз. Ребёнок встречает в упражнении первое слово. При необходимости с помощью учителя, определяет его лексическое значение. Младший школьник проставляет ударение, определяет «опасное место», которым здесь является безударная гласная. Если слово встретилось в первом классе, то ребёнку уже указано место орфограммы (пропущена буква), если встретилось во втором или третьем, то ученик подбирает однокоренные слова для определения морфемы. Выяснив, что это безударная гласная в корне, младший школьник подбирает проверочное слово так, чтобы ударение падало на неё: гОры, гОрочка, гОрный, гОрец. Рассмотрим, второе слово: леса. Алгоритм проверки безударной гласной такой же, как и у слова гора, но в данном случае возникает трудность в определении лексического значения: если автор имел в виду «лЕса», то пропущена безударная гласная «е», если задавалось слово «лИса», то пропущена безударная гласная «и». Таким образом, мы видим, что морфологический принцип, в данном случае, дополняется принципом дифференцирующих значений, который предполагает различное написание слов-омофонов. Третье слово: мороз. Алгоритм разбора всё тот же. Младший школьник определяет орфограмму: парная согласная и

подбирает проверочное слово: мороЗы, мороЗец, мороЗный, замороЗил. Но, в данном случае, встретила ещё одна орфограмма: безударная гласная в корне, написание которой необходимо запомнить. Здесь вступает в силу принцип традиционно-исторический. Ребёнок должен обратиться к орфографическому словарю, чтобы правильно написать необходимую букву.

2. Приставки

Младший школьник, определив безударную гласную в приставке, легко справится с выбором её правильного написания. Например, слово закрыл. Выяснив, что «за»- приставка, выбор написания буквы становится очевидным. Рассмотрим слово: безболезненный. Здесь осложнение происходит из-за того, что морфема может быть как «без», так и «бес». На помощь приходит фонетический принцип, согласно которому пишется та буква, которая обозначает слышимый звук. Так же происходит и в таких словах, как: бесплатный, бездействие, расписание, разбить и так далее. Младший школьник, встретив такое слово, как занос, может столкнуться с трудностью написания. Приведём пример: снежный занос и держится за нос. В первом случае «за»- приставка. Значит, слово занос пишется слитно и через букву «а». Во втором случае «за»- предлог. Разобраться поможет принцип дифференциации значений.

3. Суффикса

Определив лексическое значение, орфограмму и её место в слове, младший школьник сможет сделать правильный выбор написания такой морфемы, как суффикс. Например: чулок, огрызок, мирок, окулёк, ласточка, дяденька.

4. Окончания

Зная правила написания падежных окончаний имён существительных, глаголов, зависимость окончаний имён прилагательных от вопроса имён существительных, ученик легко определит верное написание. В окне, в сене, в любви, увидишь, моешь, холодное утро.

Фонематический принцип правописания строится на том убеждении, что одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях. Русская графика - фонемная: буква обозначает фонему в её сильной позиции и в слабой в той же морфеме, разумеется. Буква, фиксируя фонему, гарантирует единое значение морфемы независимо от вариантов её звучания. Фонематический принцип объясняет в основном те же орфограммы, что и морфологический принцип, но с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии.

Традиционный принцип правописания утверждает, что многие слова в русском языке невозможно или трудно проверить правилами, и они пишутся по традиции, то есть так, как принято. Непроверяемые слова усваиваются на основе запоминания целого «образа» слова, то есть зрительно, путем проговаривания, списывания, с опорой на память, через употребление в речи письменно и устно,

подбора родственных слов, составления словосочетаний, формирования словариков. Так, сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн, чт, нч, щн; соединительные о,е в сложных словах, все словарные и заимствованные слова объясняются данным принципом русской орфографии.

Суть фонетического принципа заключается в максимальном соответствии написаний звуковому составу произносимой речи. Можно предположить, что звукобуквенная письменность первоначально была фонетической: писали так, как слышали. Ошибки первоклассников типа: «палачки сщитаем», «марос», «дошть льют», «лыжы стайат», «чисы», «чящя» - свидетельствуют об этом. У них еще не преодолена фонетическая опора письма. И в современном письме достаточно много таких написаний, где не возникает расхождений между звучанием и письмом. Большинство слов русского языка требуют проверки только там, где есть орфограмма, а остальные буквы пишутся по звучанию, то есть фонетически. Написание букв, не вошедших в состав орфограмм, на практике не дают ошибок. Все они отражают и фонемный состав слов. Такие написания называются фонетико-графическими. Они создают иллюзию соответствия буквы звуку, что на самом деле бывает далеко не всегда. Таким образом, в них скрывается опасность для обучения. Так например, слова бездельник, безнравственный, беспощадный, расписание, распись не создают опасности. Но в слове безвкусный, слышится, «бес». Здесь, на помощь приходит морфологический принцип. Ребёнок определяет морфему - приставка. Вспоминает правило, что если корень начинается со звонкого звука, то приставка тоже будет оканчиваться на звонкий.

Принцип дифференциации значений применяется тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания обозначить границы понятия, обозначаемые омонимами, омофонами. На примере этого принципа легко показать школьникам, что орфография - активное средство выражения мысли пишущего. Принцип дифференциации значений помогает увидеть младшим школьникам, как можно с помощью письма «общаться» и понимать мысли пишущего. Написание слов по данному принципу может рассматриваться, как диалог между пишущим и читающим, как смыслоразличитель. Данный принцип русской орфографии реализует написание частицы не с глаголами, правило написания прописной буквы в начале предложения и в именах собственных. Приведём примеры. Стоит сосна и протёр глаза со сна. В первом случае, слово сосна имеет орфограмму безударная гласная в корне слова и определяется морфологическим принципом. Во втором случае, раздельное написание предлога с именем существительным вызвано принципом дифференцируемых значений. Написание слов Шарик и шарик определяется рассматриваемым принципом. Детский плач - не плачь; туш- тушь являются омофонами. В данном случае, различить

правильность написания помогают сразу два принципа дифференцированных значений и морфологический.

Таким образом, мы видим, что обучение детей орфографии связано с реализацией различных принципов русской орфографии. Принципы иногда противоречат друг другу, иногда дополняют друг друга. Следовательно, обучение младших школьников орфографии носит разнородный характер. Работа над орфографическими правилами способствует умственному развитию учащихся. Младший школьник должен свободно владеть фонемами, уметь различать их сильную и слабую позиции, прочно знать морфемы слов, осмысленно запоминать слова, написание которых определяется традициями. Соответственно, важно создать вариативную методику обучения младших школьников орфографии.

Литература

1. Касаткин Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку. Академия, 2001. С. 138.
2. Кузьмина, С.М. Теория русской орфографии / С.М. Кузьмина. - М.: Наука, 1981. - 263.
3. Леонович, Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования. Начальная школа. 2017. № 1. С. 11-16.
4. Леонович, Е.Н. Орфографический словарь русского языка. Начальная школа [3300 самых необходимых слов, полное соответствие школьной программе и учебникам, основные правила курса начальной школы]: пособие для учащихся / Е. Н. Леонович. Москва, 2011. Сер. Школьные словари (2-е изд., испр.). - 112 с.
5. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Учебник и практикум / Под ред. Т.И.Зиновьевой. Москва, 2017. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс (1-е изд.) – 468 с.

Канапиева Е.А.,

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возможности дидактической игры для формирования коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста; теоретическое обоснование структуры и видов дидактических игр; приводятся примеры использования дидактических игр в практической работе

с детьми младшего дошкольного возраста с целью формирования коммуникативных умений.

Ключевые слова: игра, дидактическая игра, дошкольный возраст, коммуникативные умения, младшие дошкольники.

The article discusses the possibilities of didactic game for the communicative skills formation of younger pre-school age children; theoretical justification of didactic games structure and types; examples of didactic games with younger pre-school age children in practice for the purpose of communicative abilities are given.

Key words: game, didactic game, pre-school age, communicative skills, younger pre-school age children.

В настоящее время часто педагоги и родители, уделяя большое внимание раннему интеллектуальному развитию ребенка, ставят на второй план формирование и развитие его социально-коммуникативных навыков. Однако желательно не забывать, что неотъемлемыми элементами полноценного личностного развития ребенка является его умение слушать и слышать других (взрослых и сверстников), способность общаться и играть со сверстниками, а также разумно и адекватно воспринимать замечания и просьбы взрослых. Отсутствие данных умений может повлечь за собой снижение самооценки ребенка, эмоциональную замкнутость, тревожность или, наоборот, привести к агрессивности в поведении, что в дальнейшем может сказаться как на обучении в школе, так и в целом снизить реализацию потенциальных возможностей формирующейся личности ребенка. Вот почему так важно уже в младшем дошкольном возрасте уделять большое значение формированию коммуникативных умений у детей.

Исследования отечественных педагогов психологов показали, что коммуникативное развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре [1, с. 92]. Игра способствует развитию действий и представлений, ориентации в человеческих взаимоотношениях. Об игре, как форме организации детской деятельности, и ее особой роли в развитии дошкольников, говорится в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте. Один из принципов ФГОС – это «принцип реализации Образовательной Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [4]. Согласно ФГОС, игра является той самой важной деятельностью дошкольника, через которую родители и педагоги могут решать образовательные задачи, проводить обучение ребенка.

Среди различных видов игр, особого внимания заслуживают дидактические игры, так как коммуникация между участниками игры является необходимой составляющей [1, с. 92]. Дидактическая игра в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста имеет огромные возможности, ведь это игра обучающая. В дидактической игре есть возможность создать такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт, при этом дети учатся сотрудничать, слышать друг друга, находить компромисс.

Изучением и разработкой дидактических игр, как средства формирования коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста, занимались многие исследователи - педагоги и психологи: Тихеева Е.И., Удальцова Е.И., Усова А.П. и др. В последнее время разработкой дидактических игр занимались такие ученые-педагоги, как Богуславская З.М., Дьяченко О.М., Смирнова Е.О., Сухова Е.И. и др. В современных исследованиях рассматривается взаимосвязь игры и обучения, корректируются формы и методы педагогического руководства дидактическими играми, а также исследуется проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников в структуре игрового процесса. Часто эти игры не предусматривают четких фиксированных правил, дети сами должны найти способ решения той или иной задачи. Такие игры развивают гибкость мышления, инициативность в принятии решений, умение соотнести и перенести уже сформированные умственные действия на новое содержание.

Часто дидактические игры создаются взрослыми для обучения и воспитания детей. Дидактическая игра имеет свою структуру, характеризующую ее как форму обучения и игровую деятельность. В ней выделяются следующие структурные компоненты: обучающая (дидактическая) задача, игровые действия, правила игры, результат. Все структурные элементы дидактической игры тесно связаны между собой, отсутствие какого-либо элемента разрушает игру. Сочетание же и взаимодействие их, напротив, повышает эффективность игры и приводит к желаемому результату. При этом следует не забывать, что любая совместная игра требует умения договариваться.

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности, игровым правилам и действиям, организации и взаимоотношениям детей, а также роли воспитателя. Дидактические игры бывают: игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные игры.

Для успешного формирования коммуникативных умений у младших дошкольников необходимо ежедневно проводить дидактические игры. Очень важно, чтобы эти игры вызывали у детей радостные эмоции. Дидактические игры по формированию коммуникативных умений должны решать следующие задачи:

- формировать у ребенка знания об основных человеческих эмоциях (радости, злости, боязни, грусти) и умение их воспринимать;
- развивать чувства эмпатии: сочувствия, сопереживания, содействия, доброжелательности в отношении к сверстникам;
- формировать нормы и правила поведения, умение воспринимать социальные роли в обществе;
- формировать желание и умение общаться с другими людьми, способность разрешать конфликты в общении.

Учить детей осознанно контактировать со сверстниками, окружающими взрослыми — одна из важнейших задач дошкольного периода [2, с. 5].

В своей практической работе для формирования и развития коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста мы проводили следующие дидактические игры:

Игра «Лучики для солнышка» - цель: создание благоприятной атмосферы непосредственного, свободного общения и эмоциональной близости. Например, дети желают соседу что-то хорошее, хвалят, говорят добрые слова, восхищаются и передают солнышко из рук в руки. Принимающий, кивает головой и говорит: «Спасибо. Мне очень приятно». При этом на доске мы прикрепляли изображение солнца без лучиков и, когда ребенок говорит доброе слово другому, педагог рисует луч. Так, дорисовывается солнышко, символизируя тепло и доброжелательность между ребятами.

Игра «Найди клад» - цель: развить умение согласовывать свои действия; развитие доверия друг к другу; учить помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; формировать умение применять свои индивидуальные способности в решении общих задач. В начале игры мы делим детей на команды и говорим о том, что сейчас каждая команда начнет искать “клад”, спрятанный в комнате. Для этого детям предлагается план комнаты с отмеченным местом, где спрятан клад. Также можно проводить эту игру с выключенным в группе светом (полумрак), дав детям фонарик. Так игра приобретет больше таинственности и загадочности (но обязательно учитывается боязнь некоторых детей темноты).

Игра «Иголочка и ниточка» - цель: развить умения согласовывать свои действия с другими. Игра начинается с того, что мы расставляем детей-участников друг за другом. Первый – «иголочка». Он бежит, меняя направление, остальные бегут за ним, стараясь не отставать и не менять направление движения. Детям очень нравится эта игра, обычно она сопровождается большим весельем с их стороны!

Игра «Слепец и поводырь» - цель: развить умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению. Проводя эту игру, мы разбивали детей на пары: “слепец” и “поводырь”. Одному ребенку завязываются глаза, а другой водит его по группе, помогая избежать различных столкновений с другими

парами и давая соответствующие пояснения относительно их передвижения. Учитывая то, что в игре принимали участия дети 3-4 лет, воспитатели им помогали, направляли детей. Затем, участники менялись ролями. Каждый ребенок, таким образом, проходит определённую «школу доверия». По окончании игры мы спрашивали ребят кто чувствовал себя надёжно и уверенно и у кого было желание полностью довериться своему товарищу.

Игра «Гномики» - цель: развивать умение выбирать доброжелательный стиль поведения в конфликтной ситуации, учиться сотрудничать. Для данной игры использовались колокольчики по числу участвующих, один которых не звенел. Детям предлагалось поиграть в гномиков, у которых есть волшебный колокольчик. Когда колокольчик звенит, у гномика появляется волшебная сила – он может загадать любое желание, которое однажды обязательно исполнится. Получив колокольчики, дети начинали по кругу звенеть, но вдруг оказывалось, что один из них молчит. Далее мы предлагали детям помочь гномику, найти выход из ситуации. Как правило, дети стремились развеселить, уступить свой колокольчик, загадать желание для товарища. В этой игре важно вызвать у детей сочувствие и желание помочь товарищу!

Игра «Цветик-Семицветик» - цель: развить умение дружить, сотрудничать со сверстниками, формировать чувства коллектива, а также умение учитывать интересы других. Мы проводили эту игру после прочтения одноименной сказки В.П. Катаева, что позволило повысить к ней интерес. Детям давалось задание: «Если бы у тебя был Цветик-Семицветик, какое бы желание ты загадал?». Каждый ребенок загадывал одно желание, оторвав от общего цветка один лепесток. В конце мы провели конкурс на лучшее желание для всех!

Игра «Покупатели и игрушки» - цель: развить умение выполнять различные роли, учить оценивать эмоциональное поведение других людей. В начале игры дети делятся на покупателей и игрушки. Дети-игрушки усаживаются в ряд на скамеечке, изображая товар, расставленный на полках в магазине. Продавец спрашивает каждого ребенка, какой игрушкой он будет. Дети-покупатели по очереди подходят и стараются отгадать игрушку, которую ему показывают. Обычно эта игра проходит очень весело и эмоционально, дети показывают свои любимые игрушки, а заодно стремятся рассказать о них!

Эффективными и интересными для нашей практической работы явились словесные дидактические игры – ситуации. Их цель - учить детей вступать в разговор от своего имени и от имени любимых персонажей и максимально содержательно для своего возраста выражать свои мысли, обмениваться чувствами и переживаниями друг с другом. Темы таких словесных игр достаточно разнообразны (например, «Слонёнок очень обидел своего друга – давай попробуем научить его попросить прощения, помириться с попугаем», «Кукла катя плачет – успокой ей», «Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки

– поделись с ним», «К Мишке пришли гости – давай поможем ему познакомить его друзей с родителями, показать свою комнату и свои игрушки» и другие).

При проведении дидактической игры от педагога требуется наличие необходимых знаний детской психологии и индивидуальных особенностей детей, считает Л.А. Мартыненко. Педагогу следует продумывать не только содержание инструкции по проведению игры, но и способ ее подачи, он должен уметь прогнозировать возможные реакции детей на предлагаемые правила и условия, а также воздействовать с помощью интонационно-выразительной окрашенности речи [2, с. 7]. Педагог должен обладать чувством такта, ему необходимо помнить, что каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение. Необходимо стараться обеспечить успех в деятельности малоактивным, неуверенным в себе детям, не пользующихся популярностью в группе сверстников. Это поможет изменить их позицию, нормализует их отношения в коллективе.

Нельзя забывать, что каждый ребенок имеет свои коммуникативные права: на систему ценностей, на ответственность, на личное достоинство и уважение этого достоинства, на индивидуальность и своеобразие, на независимость от других людей, на собственные мысли, на отстаивание своих прав [2, с. 8].

При проведении игры мы старались активно включаться в нее, однако, обращали внимание на то, что воспитатель не должен выполнять сам все действия игры. Дети должны учиться самостоятельному мышлению, учиться использовать полученные знания в соответствии с поставленной задачей.

Использование дидактической игры для формирования коммуникативных умений у младших дошкольников является эффективным средством социализации личности малыша, а дидактическая игра представляется детям не учением, а развлечением. Игровая деятельность привычна ребенку и это позволяет опосредованно, в процессе дидактической игры воспитывать и развивать необходимые коммуникативные умения и формировать навыки межличностного общения.

Литература

1. Карпова С.Н. Дидактическая игра как средство формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. - 2017. - № 3 (9). - С. 92-95.
2. Мартыненко Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л. А. Мартыненко. М.: Национальный книжный центр, 2016. 64 с.
3. Сухова Е.И., Халикова К.К. Значение дидактической игры для умственного воспитания детей дошкольного возраста /Инновационные технологии в науке и образовании: материалы 8 Международной научно-

практической конференции (Чебоксары, 23 сентября 2016 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 4 (8). С. 167 – 169.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Зенина Е.Ю., МБОУ Опалиховская СОШ,

e-mail: elena_zenina@bk.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЖАНР ИЗУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье описываются характерные особенности исторического повествования, место исторического повествования в современной программе начального образования, а также рассматриваются требования Федерального государственного образовательного стандарта к личностным, предметным и метапредметным результатам обучения в начальной школе. В статье приведен анализ современных учебно-методических комплектов, в котором рассматриваются представленные литературные произведения исторического жанра, а также предлагаемые методические задания.

Ключевые слова: историческое повествование, личностные, предметные и метапредметные результаты обучения литературному чтению в начальной школе, методические подходы по изучению исторического повествования, анализ УМК.

This article describes the characteristic features of the historical narrative, the place of the historical narrative in the modern program of primary education, as well as the requirements of the Federal state educational standard for personal, subject and metasubject learning outcomes in primary school. The article presents the analysis of modern educational and methodical sets, which consider the presented literary works of the historical genre, as well as the proposed methodical tasks.

Keywords: historical narrative, personal, subject and metasubject results of teaching literary reading in primary school, methodical approaches to the study of historical narrative, analysis of the educational and methodological sets.

В современной начальной школе литературное чтение наряду с русским языком формирует грамотность младших школьников, а также способствует духовно-нравственному воспитанию младших школьников.

Одним из актуальных направлений изучения литературного чтения в начальной школе является жанр исторического повествования. Связано это с тем, что одна из целей изучения литературного чтения направлена на обогащение нравственного опыта младших школьников средствами художественного текста, а также формирование представлений о добре и зле, уважения к культуре народов многонациональной России и других стран [6, с. 135].

Выбор жанра исторического повествования связан с определением понятия жанра Б.В. Томашевского, который назвал жанры специфическими «группировками приемов», которые сочетаемы друг с другом, обладают устойчивостью и зависят «от обстановки возникновения, назначения и условий восприятия произведений, от подражания старым произведениям и возникающей отсюда литературной традиции». Признаки жанра ученый характеризует как доминирующие в произведении и определяющие его организацию [7, с. 206].

Решение этой задачи приобретает особое значение с учетом особенностей жанра исторического повествования, его нравственной сущности, влияния на становление личности младших школьников. Согласно ФГОС одной из задач уроков литературного чтения является формирование нравственных ценностей и эстетического вкуса младшего школьника, а также понимание духовной сущности произведений.

Литературное чтение как учебный предмет в начальной школе имеет большое значение в решении задач не только обучения, но и воспитания, так как учащиеся знакомятся с художественными произведениями, нравственный потенциал которых очень высок. Таким образом, в процессе полноценного восприятия художественного произведения формируется духовно-нравственное воспитание и развитие учащихся начальных классов [6, с. 138].

Литературное чтение как вид искусства знакомит учащихся с нравственно-эстетическими ценностями своего народа и человечества и способствует формированию личностных качеств, соответствующих национальным и общечеловеческим ценностям [6, с. 139].

На уроках литературного чтения ученики учатся «воспринимать осознанно содержание текстов разных жанров, выявляя их особенности (художественные, научно-популярные, учебные, справочные), определяя главные мысли, а также главных героев произведения, учатся отвечать на вопросы по содержанию прочитанного произведения, определять последовательность событий, задавать вопросы по тексту» [5].

Обучение литературному чтению в начальной школе направлено на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов.

Среди личностных результатов обучения в начальной школе можно выделить: осознание значимости чтения для своего дальнейшего развития и успешного обучения; знакомство с культурно-историческим наследием России, общечеловеческими ценностями; восприятие литературного произведения как особого вида искусства; эмоциональная отзывчивость на прочитанное; высказывание своей точки зрения и уважение мнения собеседника [6, с. 139].

Одними из метапредметных результатов обучения в начальной школе являются: овладение алгоритмами основных учебных действий по анализу и интерпретации художественных произведений (деление текста на части, составление плана, нахождение средств художественной выразительности), умением высказывать и пояснять свою точку зрения [6, с. 139].

Среди предметных результатов обучения в начальной школе можно выделить такие как умение пользоваться словарями и справочниками; осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности; умение составлять несложные монологические высказывания о произведении (героях, событиях), устно передавать содержание текста по плану, составлять небольшие тексты повествовательного характера с элементами рассуждения и описания.

Для достижения перечисленных целей, задач и результатов на уроках литературного чтения стоит уделить особое внимание жанру исторического повествования.

Это связано с тем, что историческое повествование – это повествование об исторических событиях и героях, протекающих в определенный момент времени в прошлом [2, с. 36].

Основными признаками исторического повествования являются следующие маркеры:

1 маркер – хронотоп. В переводе с греческого, хронос – это время, тоπος – это пространство. Иными словами, в историческом повествовании повествуется об историческом месте и времени;

2 маркер – историческая личность;

3 маркер – историческое событие.

Рассмотрим жанровые разновидности исторического повествования, которые изучаются в начальной школе на уроках литературного чтения. Для выявления жанрового разнообразия мы проанализировали УМК «Школа 2100» авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, «Перспектива» автор Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, «Планета знаний» автор Э.Э. Кац.

При анализе УМК мы выявили, что в начальной школе на уроках литературного чтения изучаются такие произведения исторического жанра как былины, богатырские сказки, летописи, исторические песни, а также авторские произведения об истории страны и народа.

Проанализировав современные УМК, мы можем сделать вывод, что произведения исторического жанра встречаются во всех УМК, но в разном количестве, на разных ступенях начального обучения младших школьников, а также, посвященные разным историческим событиям и героям.

Наибольшее количество исторических произведений рекомендовано к изучению в УМК «Школа 2100» авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева – 23 произведения.

Авторы учебника рассредоточили произведения по годам обучения и разделам.

Во втором классе произведения представлены в разделе «Сказочные богатыри». Учащиеся знакомятся с богатырской сказкой, былиной и отрывком из поэмы «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина.

В третьем классе автора учебника объединили произведения в разделе «День Победы». В этом разделе учащиеся знакомятся с авторскими произведениями, посвященными Великой Отечественной войне 1941-1945 годов.

В четвертом классе в разделе «У истоков русской детской литературы» учащиеся знакомятся с авторскими произведениями, которые рассказывают ученикам об истории зарождения детской литературы, а также знакомятся с отрывком из произведения «Повесть временных лет».

№ п/п	Автор произведения	Произведение
2 класс, Сказочные богатыри		
1	А.С. Пушкин	Руслан и Людмила (отрывок)
2		Сказка про Илью Муромца (отрывок)
3		Илья Муромец и Святогор (отрывки)
3 класс, День победы		
4	Анна Ахматова	Памяти друга
5	Виктор Драгунский	Арбузный переулочек
6	Владимир Высоцкий	Он не вернулся из боя.
7	Булат Окуджава	Король
8	Александр Твардовский	...Я знаю, никакой моей вины...
4 класс, У истоков русской детской литературы		
9	А.С. Пушкин	Из трагедии «Борис Годунов» (Отрывок)
10	Наталья Кончаловская	Из книги «Наша древняя столица» ...В монастырской узкой келье...
11	Из «Повести временных лет» (перевод Д.С. Лихачева)	Расселение славян
12		Изобретение славянской письменности

13		Деятельность Ярослава. Похвала книгам
14		Поучение Владимира Мономаха детям
15	Дмитрий Герасимов	О поселянине и медведице (сказка)
16	Савватий (Терентий Васильев)	Из рукописной книги «Азбука учение» Стихотворное вступление. Прещение вкратце о лености и нерадении всякому бывалому во учении
17	Симеон Полоцкий	Из книги «Рифмологион» Из книги «Вертоград Многоцветный»
18	Кариот Истомин	Из «Книги вразумения стихотворными словесы» Из «Малого букваря»
19	Сергей Аксаков	Из книги «Детские годы Багрова-внука»
20	Андрей Болотов	Из книги «Жизнь и приключения Андрея Болотова, написанные самим им для своих потомков»
21	Николай Новиков	Статьи из журнала «Детское чтение для сердца и разума»
22	Александра Ишимова	Из книги «История России в рассказах для детей»
23	Константин Ушинский	Из книги «Детский мир и хрестоматия» Первое знакомство с Родиной, поездка из столицы в деревню

Проанализировав предложенные произведения авторами УМК «Школа 2100» Р.Н. Бунеевым, Е.В. Бунеевой, мы решили проанализировать методические задания, которые предложены после произведений, а также в дополнительных пособиях, входящих в комплект УМК.

Во втором классе в учебнике после представленных произведений в разделе «Сказочные богатыри» авторы учебника методических заданий не предложили. Проанализировав предлагаемую тетрадь по литературному чтению к учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, в которой предлагаются задания к «Сказке про Илью Муромца». Авторы предлагают учащимся собрать пословицу из слов, подобрать к устаревшим слова современную «пару», озаглавить части сказки, выбрать из представленного списка те качества, которые помогут составить портрет Ильи Муромца в сказке. Эти задания помогают учащимся расширять словарный запас, составлять план по прочитанному произведению, а также готовят учащихся к составлению рассказа о внешности былинного героя. Самым интересным заданием оказалось задание на сравнение богатырской сказки и былины, заполнив предложенную таблицу в тетради. Итоговым заданием данного раздела является проверочная работа. Учащимся предлагается

выбрать из списка богатырские сказки, соединить произведения и героев, выбрать жанр произведения «Илья Муромец и Святогор». Самым сложным можно назвать четвертое задание, в котором учащимся предлагается самостоятельно написать сочинение, описав какие качества характера Ильи Муромца вызывают у них уважение.

В третьем классе в учебнике после представленных произведений в разделе «День Победы» авторы учебника методических заданий не предложили. В предлагаемой тетради по литературному чтению к учебнику, авторы также методических заданий не предложили.

В четвертом классе в разделе «У истоков русской детской литературы» учащимся авторы учебника предлагают после некоторых произведений вопросы. Вопросы направлены на уточнение и понимание содержания прочитанного произведения, а также на поиск ответов в тексте произведения. В тетради по литературному чтению учащимся предлагается составить планы-конспекты по рассказам, составить обобщенный план рассказа о русских книжниках, разгадать кроссворды, связанные с историей книги, учатся писать сочинения.

Предлагаемые методические задания развивают у младших школьников такие УУД как умение высказывать и обосновывать свою точку зрения; слушать и слышать других, пытаться принимать иную точку зрения, быть готовым корректировать свою точку зрения; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности. Полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Осознавать способы и приемы действий при решении учебных задач. Предлагать разные способы выполнения заданий.

В УМК «Перспектива» автор Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий представлено 17 произведений, которые рассредоточены по учебнику и разделены на три раздела: «Истоки литературного творчества» (в этом разделе собраны былины, богатырские сказки); «О Родине, о подвигах, о славе» (в этом разделе произведения посвящены великим полководцам Александру Невскому, Дмитрию Донскому, Михаилу Кутузову, а также произведения посвящены основным историческим событиям таким как Ледовое побоище, Куликовская битва, Отечественная война 1812 года, Великая Отечественная война 1941-1945 годов), а также в разделе «Великие русские писатели», в котором помещены два произведения М.Ю. Лермонтова, посвященные эпохе Ивана Грозного и войне 1812 года.

№ п/п	Автор произведения	Произведение
----------	--------------------	--------------

4 класс, Истоки литературного творчества

1	Исцеление Ильи Муромца
---	------------------------

- | | |
|---|---|
| 2 | Ильины три поездочки (поэтический вариант) |
| 3 | Ильины три поездочки (прозаический вариант) |

4 класс, О Родине, о подвигах, о славе

- | | | |
|----|------------------------------|---------------------------------------|
| 4 | К. Ушинский | Наше Отечество |
| | В. Песков | Отечество |
| 5 | Н. Языков | Мой друг! Что может быть милей... |
| 6 | С. Романовский | Русь |
| 7 | Святитель Филарет Московский | Святая Русь |
| 8 | | Александр Невский |
| 9 | Н. Кончаловская | Слово о побоище Ледовом |
| 10 | | Дмитрий Донской.
Куликовская битва |
| 11 | | Михаил Кутузов |
| | Ф. Глинка | Солдатская песнь |
| 12 | | Великая Отечественная война 1941-1945 |
| | Р. Рождественский | годов
Реквием (в сокращении) |
| 13 | А. Приставкин | Портрет отца |
| 14 | Е. Благинина | Папе на фронт |
| 15 | Ф. Семяновский | Фронтовое детство |

4 класс, Великие русские писатели

- | | | |
|----|----------------|--|
| 16 | М.Ю. Лермонтов | Песнь про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова (начало произведения) |
| 17 | М.Ю. Лермонтов | Бородино (в сокращении) |

Проанализировав предложенные произведения авторами УМК «Перспектива» Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, мы решили проанализировать методические задания, которые предложены после произведений, а также в дополнительных пособиях, входящих в комплект УМК. Задания, которые предлагают авторы учебника, направлены на понимание прочитанного текста, поиск информации в энциклопедиях и справочной литературе, написание рассказов используя дополнительную справочную литературу, а также информацию из учебника «Окружающий мир». Авторы учебника предлагают учащимся дополнительную информацию в разделе «Знаете ли вы ...».

В предлагаемой творческой тетради к УМК «Перспектива» Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, авторы предлагают учащимся такие творческие задания как: составить словарик устаревших слов, написать рассказ «Каким вы

представляете себе былинного русского героя», письменно ответить на вопросы по предложенному тексту, составить рассказ о событии по плану.

Предлагаемые методические задания развивают у младших школьников такие УУД как находить в научно-познавательной литературе необходимую информацию для подготовки сообщения; выявлять особенности исторической песни; задавать самостоятельно вопросы по тексту; давать оценку вопросов.

В УМК «Планета знаний» автор Э.Э. Кац – 15 произведений, которые дети изучают лишь в четвертом классе. Предложенные произведения рассредоточены по трем разделам: «Былины», «О прошлом Родины», «Прошла по земле война».

В разделе «Былины» учащиеся знакомятся с былинами в обработке писателей И. Карнауховой, А.К. Толстого и Н.Н. Асеева, в которых главным героям является Илья Муромец.

В разделе «О прошлом Родины» учащиеся знакомятся с авторскими произведениями, которые посвящены таким историческим периодам как образование Руси («Повесть временных лет» и «Песнь о вещем Олеге»), смутному времени («Сборы польского короля на Русь», «Иван Сусанин»).

В разделе «Прошла по земле война» авторы собрали произведения, посвященные историческим событиям 1941-1945 годов.

№ п/п	Автор произведения	Произведение
4 класс, Былины		
1	Обработка И. Карнауховой	Как Илья из Мурома богатырем стал
2		Илья Муромец и Соловей Разбойник
3	А.К. Толстой	Илья Муромец
4	Н.Н. Асеев	Илья
5	Обработка И. Карнауховой	На заставе богатырской
4 класс, О прошлом Родины		
6		Повесть временных лет
7	А.С. Пушкин	Песнь о вещем Олеге
8		Народные исторические песни. Сборы польского короля на Русь
9	К.Ф. Рылеев	Иван Сусанин
10	Ф.Н. Глинка	Москва
4 класс, Прошла по земле война		
11	А. Ахматова	Мужество
12	Б. Полевой	Последний день Ивана Кузьмина
13	А. Твардовский	Рассказ танкиста
14	К. Симонов	Майор привез мальчишку на лафете...
15	А. Ахматова	Памяти друга

В УМК автора Э.Э. Кац «Планета знаний» интересно построена работа с каждым литературным произведением. Элла Эльхановна предлагает перед прочтением каждого произведения произвести словарную разминку, которая готовит учащихся к восприятию произведения, дает им возможность не только расширить свой словарный запас, но и предвосхитить содержание произведения. После изучения каждого раздела Элла Эльхановна предлагает учащимся поработать с картинами великих художников для завершения полноценного представления о данной исторической эпохи. Так после изучения раздела «Былины» учащиеся знакомятся с картиной В.М. Васнецова «Богатыри», а после изучения раздела «О прошлом Родины» знакомятся с картиной В.В. Маторина «Дмитрий Донской». В данном разделе ученикам предлагается познакомиться с художниками и изучить биографическую справку о художниках. Также предлагается ряд вопросов, направленный на работу по картине, изучению ее деталей, настроений, эмоций. После работы с картинами учащимся предлагается написать сочинение.

Методические вопросы, предложенные авторами различных УМК направлены на литературоведческий анализ предложенных произведений, которые помогают учащимся отметить те моменты, которые при первичном восприятии ученики могли не обратить свое внимание.

Выявив особенности жанра исторического повествования, проанализировав современные УМК, определив количество произведений исторического повествования, предлагаемых для изучения в начальной школе, а также проанализировав ФГОС мы сделали вывод. Предложенные произведения, относящиеся к жанру исторического повествования, соответствуют целям и задачам обучения литературному чтению в начальной школе, а также направлены на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов.

Изучая литературные произведения, относящие к историческому повествованию, учитель знакомит учащихся с культурно-историческим наследием России, общечеловеческими ценностями; учит воспринимать исторические произведения как особый вид искусства, который рассказывает об историческом прошлом родины; учащиеся учатся высказывать свою точку зрения об историческом событии и героях, а также учатся слушать мнение собеседника. Таким образом достигаются личностные результаты, предусмотренные ФГОС [6, с. 139].

Анализируя произведения исторического жанра, а также деля текст на смыслообразующие части (завязка, развитие событий, кульминация, развязка), составляя план для написания сочинений по прочитанным произведениям и находя средства художественной выразительности, учащиеся овладевают метапредметными результатами обучения в начальной школе [6, с. 139].

Результатом обучения историческому повествованию в начальной школе является написание сочинений повествования и сочинений о героях и событиях исторического произведения, учащиеся, что развивает речевую деятельность и текстовые умения младших школьников, что является предметным результатом обучения в начальной школе.

Таким образом, сопоставительный анализ УМК «Школа 2100», «Перспектива», «Планета знаний» убедительно доказал ценность изучения исторического жанра в начальной школе. Методический анализ УМК выявил, что в программе «Школа 2100» основной акцент направлен на сопоставительный анализ, создание описания образа богатыря и рассказа о нем. В программе «Перспектива» основное направление методической работы связано с расширением знаний, включенных в дополнительную справочную литературу, а также в учебник окружающего мира; создание словаря и рассказа-описания Ильи Муромца. В программе «Планета знаний» методическая работа направлена на расширение словарного запаса, а также работа с картинками, создание текстов описания былинных героев и исторических личностей.

Анализ корпуса произведений исторического жанра выявил особую востребованность тематики былинной, истории государства Российского. Устойчивость исторических тем Смутное время, Отечественная война 1812 года, Великая Отечественная война и героев, таких как Илья Муромец.

В современной истории особый акцент направлен на изучение произведений, посвященных Великой Отечественной войне.

Внимание к жанру определено личностными, предметными и метапредметными результатами в соответствии с ФГОС. Методические задания к произведениям исторического жанра выявляют у учащихся развитие текстовых умений, особенно таких как умение создавать собственные тексты описания и повествования.

Литература

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Паритет, 2007. – 320 с.)
2. Кудряшова А.А. Алгоритм освоения жанрового синтеза былины (богатырская сказка, историческая песня в практике начального филологического образования // Современный ученый 2017. №1, т.2 (48)
3. Литературная энциклопедия в 12 томах. Гл.ред. А.А. Сурков. – М., «Советская энциклопедия», 1968, т.5
4. Минералова И.Г. Детская литература: учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений / И.Г. Минералова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2007. – 175 с.

5. [Электронный ресурс] <http://arzamas.academy/courses/14/1> (дата обращения 12.06.2017)
6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011
7. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. С. 206.

*Козлова М.Е., МБОУ СОШ №5 города Лобня
e-mail: aventurine456@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье рассматриваются особенности восприятия произведений художественной литературы детьми младшего школьного возраста. Автор отмечает, что художественная литература является основным средством развития личности ребёнка. Раскрыть богатейший потенциал произведений художественной литературы можно при условии, если произведение полноценно воспринято. Одна из задач учителя начальной школы – создать условия для того, чтобы ребёнок эмоционально верно воспринял художественное произведение. В статье предпринята попытка показать особенности восприятия художественного произведения читателями младшего школьного возраста на разных ступенях литературного развития.

Ключевые слова: младший школьник как читатель, художественная литература, восприятие, уровни восприятия литературного текста.

The article considers the features of the perception of works of fiction by children of primary school age. The author notes that fiction is the main means of developing the child's personality. Discover the richest potential of works of fiction can be provided, if the work is fully appreciated. One of the tasks of an elementary school teacher is to create conditions for the child to emotionally correctly perceive a work of art. In the article an attempt is made to show the features of the perception of a literary work by readers of junior school age at different levels of literary development.

Keywords: junior schoolchild as a reader, fiction, perception, levels of perception of literary text.

Художественная литература является одним из основных средств всестороннего гармоничного развития личности и позволяет расширить жизненный опыт человека. Данный вид искусства помогает почувствовать, узнать и пережить те эмоции, которые читатель, возможно, никогда не испытывал или не переживёт в действительной жизни. Художественная литература несёт в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал,

так как приобщает ребёнка к духовному опыту человечества, способствует развитию мышления и формированию эмоциональной сферы.

Становление культурной, интеллектуально развитой, нравственной личности является основной целью образования и воспитания в начальной школе. В процессе слушания и чтения произведений художественной литературы у ребёнка формируется опыт разнообразных непосредственных читательских впечатлений и переживаний, которые являются основой сравнения и даже некоторой систематизации своих житейских представлений и пережитых чувств. Безусловно, сначала это происходит с помощью взрослого человека – родителей, учителя, которые выполняют функцию посредника между ребёнком младшего возраста и текстом художественного произведения. На ранних этапах формирования ребёнка-читателя ему совершенно необходим хороший помощник в процессе освоения литературного произведения. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное художественное произведение, тем значительнее его влияние на личность. В соответствии с этим, в качестве одного из результатов изучения учебного предмета примерная программа по литературному чтению выдвигает следующий результат обучения: полноценное восприятие произведений художественной литературы. С одной стороны, это личностный результат в восприятии любого человека текста художественного произведения, с другой стороны, это следует квалифицировать как важный предметный результат начального литературного образования.

Восприятие представляет собой сложный психический процесс. Психологи определяют восприятие как познавательный психический процесс, который состоит в целостном отражении предметов, ситуаций и событий и возникает при прямом воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Многие художественные произведения также непосредственно воздействуют на органы чувств, например, произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения.

Процесс восприятия произведений художественной литературы осуществляется значительно сложнее и представляет собой последовательную цепочку операций. В первую очередь читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге; затем посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря пониманию слов, предложений и текста в целом, а также и воссоздающему воображению, выстраиваются образы, которые вызывают у читателя эмоциональную реакцию, рождают сопереживание героям и автору. И в результате возникает понимание и осознание своего отношения к прочитанному произведению.

Именно на полноценном восприятии текста художественного произведения основано литературное развитие учащихся всех возрастов.

Основатель этого направления исследований в методической науке Н.Д. Молдавская трактовала процесс литературного развития как психический и одновременно учебный процесс «развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [2: с. 22]. По мнению Н.Д. Молдавской, в результате литературного образования у школьников формируется способность мыслить словесно-художественными образами как при восприятии художественных произведений, так и в собственном литературном творчестве. По мере обучения у читателей младшего школьного возраста происходят качественные изменения. С одной стороны, это естественный возрастной процесс, с другой стороны, стороны, это образовательный процесс, который, несомненно, оказывает влияние на весь ход литературного развития.

Непосредственное читательское восприятие является основным критерием литературного развития школьников. Правда, наряду с непосредственным восприятием в качестве таких критериев выступают и другие показатели, например, объем литературных знаний, направленность читательских интересов, читательский кругозор, читательские умения, мотивы чтения и некоторые другие. Такой широкий подход к определению критериев литературного развития школьников не совсем подходит к процессу литературного образования читателей младшего школьного возраста. Перечисленных выше показателей можно просто не найти в практике обучения младших школьников. Действительно, читательские интересы, мотивы, читательские предпочтения как показатели личностного читательского становления еще только начинают формироваться. Не приходится говорить также и об объеме литературных знаний и достаточном уровне сформированности читательских умений применительно к читателям этого возраста. Получается, что непосредственное читательское восприятие является единственным критерием литературного развития учащихся начальных классов.

Восприятие читателем-школьником литературного произведения – это сложный психический процесс, опосредованный всем, пусть и небольшим, жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом учащихся начальных классов. Портрет читателя младшего школьного возраста ставить чрезвычайно сложно, хотя благодаря трудам психологов и методистов Л. Г. Жабицкой, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, О. И. Никифоровой, Л. Н. Рожиной и других накоплен значительный опыт описания особенностей восприятия младшими школьниками литературно-художественных произведений. Методическая наука стремится структурировать свои представления, описать особенности протекания этого процесса у читателей – младших школьников, дать типологию читателей младшего школьного возраста.

Кстати, при описании различных групп читателей с точки зрения восприятия текста художественного произведения исследователи чаще опираются именно на возрастные особенности читателей, что в принципе закономерно. Как мы уже указывали выше, восприятие имеет двустороннюю характеристику, обусловленную, с одной стороны, образовательным процессом – обучением чтению, с другой стороны, психическими возрастными изменениями, присущими тому или иному возрасту. Исследователи сосредоточены на описании индивидуальных читательских особенностях учащихся начальной школы, качественных изменениях их отношения к искусству в связи с возрастными сдвигами, о зависимости читательской культуры от процесса обучения. При периодизации литературного развития учащихся, которое, напомним, во многом определяется особенностями непосредственного восприятия, методисты в основном соглашаются с психологической периодизацией развития: младший школьный возраст, младший подростковый возраст, старший подростковый и период ранней юности.

Динамичный процесс понимания художественного произведения в целом и характеров действующих лиц в частности может быть представлен как некий путь. От представления, сопереживания и сочувствия конкретному герою к пониманию позиции и отношению автора и впоследствии – к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, а также к осмыслению влияния произведения на свои личностные ориентиры установки. Пройти этот путь школьнику по силам только с помощью взрослого. Учитель должен, во-первых, помочь детям прояснить и закрепить их первичные читательские впечатления; во-вторых, помочь уточнить и осознать субъективное восприятие произведения, сопоставив его с объективной логикой и структурой произведения. При этом необходимо принимать во внимание, что уровни читательской зрелости учеников 1-2 классов и 3-4 классов существенно разнятся.

Так, учащиеся 1-2 классов в общей массе не способны самостоятельно осознать идейное содержание произведения, по описанию воссоздать в воображении образ ранее известного предмета (воспринимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно» и т.д.). Младшим школьникам сложно понять, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к воссозданной действительности, поэтому ученики 1-2 классов не ощущают авторскую позицию, не способны разглядеть форму произведения, не могут оценить соответствие формы и содержания.

В целом можно сказать, что читатели младшего школьного возраста чрезвычайно неоднородны. Так, учащиеся-первоклассники и отчасти ученики второго класса, особенно в начале учебного года, по своим возрастным и читательским характеристикам больше тяготеют к старшему дошкольному

возрасту, если говорить о процессах непосредственного восприятия литературно-художественных произведений. По-прежнему процессы непосредственного восприятия осуществляются для них в более привычной форме – форме слушания. При слушании можно отследить реакцию детей этого возраста на содержание и на форму художественного произведения, они лучше его понимают, живо представляют в воображении. В процессе самостоятельного чтения текста произведения все эти процессы бывают отягощены несовершенной техникой чтения первоклассников и второклассников: дети с трудом понимают прочитанное, они часто не опознают при чтении давно и хорошо известные им слова, что является в свою очередь препятствием к воссозданию образов. Мы видим, что способность мыслить словесно-художественными образами, которая является показателем литературного развития, чрезвычайно затруднена.

Чтение детей этого возраста «словоцентрично»: основная задача читателя младшего возраста прочитать слово и узнать и понять его, установить связи с другими словами, представить целостную картину описываемых событий. Методисты начальной школы отмечают, что первый уровень восприятия художественного произведения тесно связан с освоением читателями младшего школьного возраста лексической стороны письменной речи. Уровень освоения лексики текста художественного произведения учащимися 1-2 классов начальной школы также следует отнести к особенностям восприятия читателей этого возраста. Без полноценного освоения лексики литературного произведения невозможны многие процессы, которые составляют структуру восприятия художественного произведения, например, понимания фактуальной информации текста. Стоит отметить, что у читателей этой группы процессы воссоздающего воображения часто построены на одной-двух деталях описания, что еще больше увеличивает роль слова в читательской деятельности первоклассников и второклассников. Это делает совершенно необходимой лексическую работу на уроке литературного чтения [4]. Однако на наш взгляд, эта работа должна быть представлена не только в объяснительном ключе, хотя, она, безусловно, должна быть представлена в должной мере. Работа над словом должна вестись также и на аналитическом уровне: второклассники должны уметь находить нужные слова в тексте, например, детали описания персонажа, слова, характеризующие героев, заменить авторские слова синонимами, которые есть в его речи, и другие.

Совсем иной портрет представляет собой ученик 3-4 классов. Почти все третьеклассники и четвероклассники достигли порогового уровня техники чтения – более 50 слов в минуту. Это позволяет им самостоятельно читать детские книги. Дети этого возраста уже приобрели небольшой читательский опыт, накопили некоторый литературный и житейский материал, который

способны сознательно обобщить. В этом возрасте ребёнок, с одной стороны, начинает ощущать себя отдельной личностью, с другой, – расстаётся с детским эгоцентризмом. Вследствие этого, он открыт для общения, готов услышать и понять и принять собеседника, сочувствовать ему. Как читатель он проявляет себя на более высоком уровне:

- способен самостоятельно понять идею произведения, если композиция его не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей формы и структуры;
- его воображение достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать ранее не виденный объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства;
- появляется сопереживание автору, т.е. ребёнок разделяет свою собственную читательскую позицию и позицию автора;
- без посторонней помощи может уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдал подобные изобразительно-выразительные приёмы;
- может испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы [1].

В этом возрасте появляется новая тенденция читательской деятельности: ребёнка не удовлетворяет только чувственная и эмоциональная реакция на прочитанное. Он испытывает потребность в логическом объяснении прочитанного: всё обязательно должно быть понятно ему. Казалось бы, что эта потребность положительна. Но наряду с положительной стороной такая тенденция имеет и отрицательную: всё, что непонятно, пропускается, не читается в тексте. Необученному читателю трудно прилагать усилия к раскрытию сути произведения, и постепенно по этой причине у читателя развивается эмоциональная глухота, то есть за словом не возникает образа, представления или настроения. Особенно это касается тех случаев практики, когда учащиеся встречаются с текстами крупнообъемных художественных произведений [3].

В связи с этим особое значение вновь приобретает лексическая работа на уроке литературного чтения. Учащиеся третьих и четвертых классов по-прежнему применяют лексические аналитические умения, только теперь это не отдельная, вполне самостоятельная задача уроков чтения, а прием, который позволяет решать другие задачи литературного образования учащихся, например, собрать материал для характеристики персонажа, отметить описание места или времени действия в тексте художественного произведения и другие. В связи с этим особое значение приобретает работа по формированию у учащихся навыков применения разных видов чтения [5].

Делая вывод, отметим, что литературное произведение несёт в себе большой развивающий и воспитательный потенциал, а восприятие читателем-школьником литературного произведения представляет собой сложный творческий процесс. Крайне важно создать условия для того, чтобы ребёнок эмоционально верно воспринял художественное произведение. Для этого учителю необходимо учитывать особенности (уровни) восприятия произведения младшими школьниками, сочетать их с другими задачами литературного развития читателей младшего школьного возраста.

Литература

1. Воюшина, М.П. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. Под ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Специальная литература, 1997. – 386 с.
2. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
3. Сильченкова, Л.С. Методика работы с крупнообъемными литературно-художественными произведениями в начальной школе: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2015. – 100с.
4. Сильченкова, Л.С. Словарно-лексическая работа на уроках чтения // Начальная школа. – 2012 – № 10 – С.13 – 17
5. Сильченкова, Л.С. Технология обучения грамоте. Пособие для учителя начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. – М.: Баласс. - 2004.- 80 с.

*Марцева С.В., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: svetlana.marceva@list.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ, ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты дистанционного обучения в начальной школе, анализируются основные методические вопросы внедрения дистанционного обучения младших школьников, а также организация подготовки педагогических кадров для начальной школы в области дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; начальная школа; подготовка педагогических кадров.

С развитием средств коммуникации наметился повышенный интерес к различным методам дистанционного обучения. В настоящее время

организационные и педагогические возможности дистанционного обучения реализуются с помощью практически всех доступных телекоммуникационных сервисов, таких как электронная почта, электронные журналы, чат, WEB-конференции. Сейчас можно встретить большое количество разнообразных продуктов, предназначенных для организации такого сервиса.

Дистанционное обучение – это новая форма обучения, предполагающая использование таких средств, методов, организационных формы обучения, а также форм взаимодействия учителя и учащихся, которые реализуются средствами информационных сетей и информационных и коммуникационных технологий.

Распространение дистанционных форм обучения сегодня связано с тем, что они начинают всё более охватывать и базовое и дополнительное образование, используя для достижения целей образования новые технологические инструменты. Существует мнение, что реализация дистанционного обучения возможна в сфере профессиональной подготовки и повышения квалификации, высшего образования и старшей школы, причём при углубленном изучении ряда дисциплин.

В 2016 году объем российского рынка дистанционного образования составил 20,7 млрд руб., или 1,1% от всего объема рынка.

Дошкольное образование	Общее среднее образование	Доп. школьное образование	Высшее образование	Среднее проф. образование	Доп. проф. образование	Языковое обучение*
462 млрд р.	572 млрд р.	130 млрд р.	386 млрд р.	146 млрд р.	105 млрд р.	31 млрд р.
Доля частного бизнеса	Доля частного бизнеса	Доля частного бизнеса	Доля частного бизнеса	Доля частного бизнеса	Доля частного бизнеса	Доля частного бизнеса
9,7% 45 млрд р.	5% 28 млрд р.	100% 130 млрд р.	8,9% 34 млрд р.	4,4% 6 млрд р.	73% 77 млрд р.	100% 31 млрд р.
Онлайн-образование	Онлайн-образование	Онлайн-образование	Онлайн-образование	Онлайн-образование	Онлайн-образование	Онлайн-образование
0,1% 0,6 млрд р.	~0%	2,7% 3,6 млрд р.	1,8% 6,8 млрд р.	0,4% 0,6 млрд р.	6,7% 7 млрд р.	7% 2,2 млрд р.

Рисунок 1. Структура и объем рынка дистанционного образования в РФ

Изначально стоит отметить, что в нашей стране существуют определенное количество центров дистанционного обучения учащихся и педагогов. К числу наиболее известных относятся центр дистанционного образования «Эйдос», система дистанционного обучения сетевого образовательного сообщества «Открытый класс», Педагогический университет «Первое сентября», Интернет-

школа «Телешкола», виртуальная школа «Умный градЪ», заочная физико-математическая школа Томского государственного университета и другие. Особого внимания заслуживает многолетняя деятельность Роботландского сетевого университетом в составе НОУ «Роботландия+», опыт работы которого изложен в публикациях Ю.А. Первина, Е.А. Бабушкиной, Е.А. Кустовой.

Для оценки потенциала рынка онлайн-образования в России аналитики J'son & Partners Consulting оценили объем смежных рынков: сегмент репетиторов и рынок корпоративного образования. Согласно имеющимся данным, совокупный рынок репетиторов РФ оценивается в 26-30 млрд руб., в то время как объем сегмента корпоративного образования превысил 70 млрд руб. Совокупная оценка обоих сегментов ~100 млрд руб. По мнению экспертов J'son & Partners Consulting к 2018 г. доля онлайн-образования в этих сегментах может достигнуть 5-7%, что составит не менее 6-8 млрд руб., из которых большая часть придется на корпоративный сегмент.

Таблица 1. Смежные рынки и актуальные программы в каждом сегменте

<i>Общий профиль</i>	<i>Корпоративный сегмент</i>	<i>Академические знания</i>
Uniweb Netology-Foxford Zillion	Eduson E-learningcenter MG-system	LektoriumTV Universarium Интуит
<i>Дошкольники</i>	<i>Школьники и студенты</i>	<i>Языковые площадки</i>
BabystepTV MaminaShkola Galka-Igralka	YaKlass Clearmath Moyuniver	Lingualeo Busuu Study.ru
<i>Агрегаторы</i>	<i>Программисты</i>	<i>ЕГЭ</i>
Edumarket Besmart Postnauka	HTML Академия Cleverbear Stepic	Bitclass Maximumtest Inras

Анализируя практику работы отечественных центров дистанционного обучения можно выявить следующие тенденции в развитии системы дистанционного обучения школьников:

- адаптация апробированных методик дистанционного обучения для использования в образовательном процессе общеобразовательной школы;
- снижение возраста обучающихся в дистанционных формах в учреждениях дополнительного образования;
- расширение дидактического инструментария дистанционного обучения технологиями Web 3.0 и разработка оригинального

специализированного программного обеспечения для различных ступеней обучения;

– зарождение системы подготовки педагогических кадров для реализации технологий дистанционного обучения в общеобразовательной школе.

Рассмотрим основную проблематику реализации учебного процесса дистанционного обучения младших школьников.

Требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального образования и социальным заказом общества задаются цели обучения, определяющие функции форм, методов, средств и содержания обучения. Достижение общих целей дистанционного и начального общего образования имеют основу в виде системно-деятельностного подхода, который предполагает:

– использование таких способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, которые направлены на личностное, социальное и познавательное развитие обучающихся;

– реализацию таких видов деятельности и форм общения, которые предполагают учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;

– применение разнообразных организационных форм организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Реализация дистанционного обучения младших школьников требует создания оригинального инструментария: программного обеспечения и методических пособий для учебных курсов. Это связано с тем, что оригинальные программные и методические средства разрабатываются под конкретные учебные курсы, интерфейс ориентирован на соответствующий возраст пользователя, они должны иметь набор инструментальных программ, с помощью которых ученик имеет возможность конструировать программный ресурс изучаемого типа, не обращаясь к языкам программирования, а также средства автоматизированной проверки результатов индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

Использование дистанционных образовательных технологий в начальной школе позволяет предоставить педагогу и учащемуся новые возможности в учебной деятельности:

1. Совместное создание учебного содержания.

Взаимодействие с содержанием обучения не ограничивается только свободным доступом к открытым коллекциям цифровых образовательных

ресурсов. Учащийся совместно с учителем может формировать собственное содержание обучения путём включения в образовательный процесс созданных им информационных ресурсов.

Развитие и формирование новых метапредметных компетенций, знаний и навыков, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Информационно-образовательная среда открывает принципиально новые возможности для учебной деятельности, результатами которой является метапредметный образовательный продукт и соответствующие внутренние приращения субъектов образования.

2. Расширение возможностей педагогического наблюдения и спектра способов диагностики образовательных результатов.

Реализация различных форм дистанционного обучения предполагает участие школьников в сетевых образовательных сообществах, что значительно расширяет поле взаимодействия и совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей.

Дистанционное обучение способно гарантированность достижение планируемых образовательных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Можно с уверенностью сказать, что основная тенденция в развитии дистанционного обучения младших школьников – постепенный переход его из сферы дополнительного образования в сферу основного образования.

Существует потенциальный запрос у специалистов начальной школы к новым образовательным программам, включающим изучение методики и технологий применения технологий дистанционного обучения в начальной школе. Готовность педагога к реализации дистанционного обучения предмету, по сути, становится одним из наиболее значимых компонентов не только ИКТ-компетентности, но и профессиональной компетентности в целом.

Литература

1. Бабушкина Е.А., Первин Ю.А. Тематические конкурсы в дистанционном обучении младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. Том II. С.86–98.

2. Кустова Е.А. Конкурсные задачи в дистанционном обучении информатике Раздел 1. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии 151 младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Том III. С.111–129.

3. Кустова Е.А. Этапы построения дистанционного обучения информатике младших школьников // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. Т.1. № 1. С.56–59.

4. Дуванов А.А., Шумилина Н.Д. Азбука Роботландии. Год второй, тема: «Информация» // Вестник Ярославского регионального отделения РАЕН. 2013. Т.7. № 1. С. 40–45.

Агаджанян Д.К., магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: dina_1994007@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются компьютерные игры в процессе обучения младших школьников, достоинства компьютерных игр.

Компьютерные технологии совсем недавно внедрились в учебный процесс, но уже плотно закрепились в нем. Ни одна школа не может обойтись без внедрения компьютерных технологий в процесс обучения школьников. Использование компьютерных технологий упрощает работу учителя и делает наглядным урок для учеников. Учитель обязан владеть новыми образовательными технологиями, уметь воплотить их в образовательном процессе.

В сфере использования компьютерных технологий выделяют два основных направления:

1. Теоретическое направление. Изучение теоретических основ информатики как науки об информативных процессах. Воспитание информационно культурной личность главная цель теоретического направления.

2. Прикладное направление. Использование компьютера в качестве средства обучения по учебным предметам.

В наше время компьютер является неотъемлемой частью любой деятельности человека. Компьютерные технологии все шире внедряются в школьную программу, в учебно-воспитательный процесс. Школьная программа расширяется, и в нее внедряются компьютерные игры.

Внедрение компьютерных игр в процесс обучения дает возможность учащимся выйти за грани реальности, почерпнуть новые знания, выйти за пределы привычного урока и войти в новый виртуальный мир.

Компьютерная игра дает возможность ребенку включиться в реальность происходящего в игровой виртуальности. Самое важное для ребенка – игра от первого лица, когда ребенок ставит себя наравне с главным персонажем игры.

Если персонаж наделен хорошими качествами личности, то в процессе игры ребенок перенимает качества личности персонажа.

Напряженность и экстремальность игровой ситуации позволяет закрепить умения, которые пригодятся ребенку в жизни. Если ребенок попадает в похожую ситуацию в жизни, то он, не теряясь, сможет применить полученные ранее знания на деле.

Компьютерные игры применяются для различных возрастных групп:

1) в младшем школьном возрасте, детям необходимо полностью включиться в игру, вложить в игру все свои силы и эмоциональные переживания. Игра для младших школьников является фактором развития эмоциональной сферы, позволяет реагировать на различные трудности и переживания.

2) для средней школы игра – это виртуальное пространство, в котором возможно построение и изменение межличностных отношений с окружающими людьми.

3) для старшеклассников игра, как способ усвоения и улучшения уже приобретенных умений, знаний и навыков. Игра также является средством познания себя и окружающего мира.

Чаще всего компьютерные игры используются для повторения изученного материала, для закрепления полученных знаний. Большинство обучающих игр должны обеспечить проверку знаний учащихся, должны не пересказывать учебник, а смоделировать процессы, которые не могут быть должным образом показаны книгой.

Обучающие компьютерные игры позволяют сделать процесс обучения более интересным и увлекательным, формируя тем самым познавательный интерес, творческий потенциал ребенка.

Компьютерные обучающие игры должны быстро переключать внимание ребенка. Игра способствует развитию у ребенка целеустремленности и усидчивости.

В игре ребенок расширяет свои приобретенные знания, умения и навыки, развивает и закрепляет мыслительную деятельность. В момент игры ребенок просто играет, и только учитель понимает, что идет процесс обучения. В игровой деятельности ребенок самовыражается, проявляет качества своей личности.

Достоинства компьютерных игр:

- сюжет компьютерной игры более жестко определяет деятельность учащихся и при этом интерес к выполнению работы не уменьшается. Возможности современной информационной технологии позволяют при повторении игры постоянно использовать новое наполнение. В этом случае происходит перенос акцента с освоения правил работы на ее содержание;

- возможность превращения игры в тренажер путем постоянного обновления наполнения;

- наличие контроля действий учащегося. Контроль происходит во время игры. Он может быть как техническим, так и сюжетным. В сюжетном контроле присутствует определенный сценарий, который стимулирует правильные действия учащихся.

Современные компьютерные технологии позволяют ребенку лучше понять и запомнить учебный материал, положительно настроиться на выполнение заданий. Компьютерная игра ставит перед ребенком понятные ему цели и задачи, которые ребенок с легкостью выполняет. Играя в компьютер, ребенок осваивает эту технику, учиться взаимодействовать с компьютером, приобретая навыки общения с ним. Использование определенных знаний, умений и навыков учащихся в компьютерной деятельности приводит к их актуализации, а желание ребенка играть и развиваться с компьютером приводит к мотивации приобретения знаний, умений и навыков. Если учитель будет включать элементы игры с компьютером в учебный процесс, то овладение компьютерной грамотностью будет увеличивать повышение качества образования. Компьютерные игры способствуют развитию познавательного интереса младших школьников и их развития, в общем. Компьютерные игры приносят большую пользу, как для учителя, так и для младших школьников. Учителя быстро и интересно включают детей в учебный процесс с помощью компьютерных игр. Детям же интересен сам процесс познания игры, знакомство с персонажами, ощущение владения игрой.

Вовлекаясь в игру, становясь на уровне с главным персонажем игры, ребенок полностью контролирует все происходящие действия внутри игры, может заставить любого персонажа или предмета сделать то или иное действие. Игра создает реальность происходящего, но ребенок не может взять в руки, потрогать те или иные предметы. Кроме того, компьютерные игры составлены так, чтобы ребенок мог представить себе единичное понятие или конкретную ситуацию, но получил обобщенное представление о всех похожих ситуациях или предметах. Таким образом, у детей происходит развитие таких важнейших операций, как мышление, классификация и обобщение. В некоторых играх присутствует построение логических цепочек, в таких играх ребенок развивает свое логическое мышление.

Важно, чтобы ребенок не перепутал реальность с виртуальностью, он должен понимать, что все происходящее на экране – это не реальность, и что, выйдя из игры, его будут окружать совсем другие вещи, люди. Все виртуальные вещи – это знаки реальных вещей. Эти знаки можно встретить, как в простых, так и в сложных играх. В простых играх – обычные знаки. В сложных – знаки, приближенные к реальным предметам. Таким образом, у младших школьников развивается знаковая функция сознания, то есть понимание того, что есть несколько уровней реальности окружающего нас мира, - это и реальные

предметы, и картинки, схемы, это слова и уравнения и наши мысли, которые являются наиболее сложным идеальным уровнем действительности. Знаковая система сознания помогает ребенку осознать наличие в природе всех этих уровней, дает возможность ребенку мыслить без опоры на внешние предметы. Это происходит потому, что процесс изменения происходит постепенно, наглядно для ребенка, что облегчает его понимание детьми. В процессе этих занятий улучшаются память и внимание детей. Детская память произвольна, так как дети не могут сознательно обращать внимание на тот или иной материал и стараться его запомнить.

Итак, мы проанализировали компьютерные игры в обучении младших школьников, рассмотрели достоинства компьютерных игр в процессе обучения.

Литература

1. Анисимова, Н.С. Психолого-педагогические аспекты использования Интернет-технологий в образовании / Н.С. Анисимова. – М.: Информатика и образование. 2002. - № 9
2. Белавина И. Психологические последствия компьютеризации детской игры / И. Белавина. – М.: Информатика и образование. 1991. - №3-4.
3. Бочкин, А.И. Методика преподавания информатики: учеб. пособие / А.И. Бочкин. – М.: Выш. шк. 1998. - 431 с.
4. Камалов Р.Р. Компьютерные игры как элемент школьного курса информатики / Р.Р. Камалов. – М.: Информатика и образование. 2004. № 5. – С. 76–78
5. Проколиенко, Л.Н. Компьютер в обучении: психолого-педагогические проблемы / Л.Н. Проклиенко [Электронный ресурс] // (<http://www.voppsy.ru/issues/1986/866/866042.htm>).
6. Ходакова Н.П., Нильсен Т.А. ИКТ в образовательном учреждении / Н.П. Ходакова, Т.А. Нильсен. - Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. 2014. № 1. С. 84-88.