



**Научный журнал  
ГАОУ ВО МГПУ  
«Известия ИППО»  
№ 2/2020**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Главный редактор**

**Савенков Александр Ильич**

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

**Заместитель главного редактора**

**Любченко Ольга Андреевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Ответственный редактор**

**Серебренникова Юлия Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Администратор домена**

**Маринюк Андрей Александрович**

доктор исторических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: [izvestiaippo@gmail.com](mailto:izvestiaippo@gmail.com)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ</b>	
<i>Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В.</i> Модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами	6
<b>ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ</b>	
<i>Агеев М.Н.</i> Условия и возможности обращения к непредписанному диалогу в рамках ролевых игр живого действия	17
<b>ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Воропаев М.В.</i> Концепции социального интеллекта как методологический контекст изучения социализации детей, подростков и юношества в условиях мегаполиса	21
<i>Леонович Е.Н., Суворова К.Д.</i> Условия формирования продуктивной деятельности учащихся	35
<i>Анненкова М.А.</i> Формирование социокультурной компетенции школьников во внеурочной деятельности на средней и старшей ступени обучения на базе образовательных выездов (8-10 классы)	39
<i>Богданова А.В.</i> Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в современном иноязычном образовании	43
<i>Ваганова Ф.М.</i> Проблемы взаимодействия современного детского сада и семьи	46
<i>Деянова Т.В.</i> Формирование благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников во внеурочной деятельности	48
<i>Зинченко Н.С.</i> Методы диагностики фасилитативной функции речевого взаимодействия педагогов и учащихся	52
<i>Медведева С.М.</i> К постановке проблемы педагогического сопровождения сенсорного развития детей третьего года жизни в процессе предметной деятельности с игрушками	58
<i>Позднухова Е.А.</i> Портфолио как вид оценивания образовательных достижений учащихся младшей школы	64

<i>Соболева С.Г.</i> К постановке проблемы формирования игровых умений у детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительной игры	68
<i>Строганова А.В.</i> Развитие самостоятельности младших школьников в исследовательской деятельности	73
<b>ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ</b>	
<i>Комлева А.А.</i> Этапы развития эмоционального интеллекта	78
<i>Кочкина А.В.</i> Идеальный учитель: каким его видят старшеклассники и учителя в 2020 году	80
<i>Ревтова Т.В.</i> Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности	84
<i>Смелянская И.К.</i> Формирование готовности первоклассников к обучению в условиях инклюзивного образования	89
<i>Хечиян Е.А., Листик Е.М.</i> Мотивация педагогических работников	92
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b>	
<i>Андрюшина П.А., Григорьева М.В.</i> Характеристика особенностей обучения проектной деятельности младших школьников по математике	96
<i>Глухова О.А.</i> Обучение детей 5-6 лет иностранному языку средствами организованной игровой деятельности	101
<i>Дубровина Н.А.</i> Формирование информационных умений младших школьников	105
<i>Ермилина Т.А., Редчиц М.Н.</i> Метод проблемного обучения математике в начальной школе	108
<i>Зубкова С.Р.</i> Организация подготовки к ВПР по математике с использованием цифрового образовательного ресурса Яндекс.Учебник	112
<i>Индеева В.В., Титова И.И.</i> Формирование читательского интереса младших школьников посредством литературной сказки	118
<i>Исса В.В.</i> Развитие аудитивных навыков детей дошкольного возраста посредством создания иноязычной среды	124
<i>Калабушкина С.В.</i> Формирование орфографических навыков младших школьников на основе использования игровых технологий	128
<i>Канаева А.В.</i> Формирование представлений младших школьников о концепте «родина» на занятиях кружка по журналистике	132
<i>Киселева М.А.</i> Формирование языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации	139
<i>Матвеева В.А.</i> Теоретико-методические основы развития ИКТ-компетентности у будущих учителей начальных классов	143

<b>Морозова Е.В.</b> Организация дифференцированной работы на уроках математике как средство повышения уровня самоконтроля у младших школьников	148
<b>Пархоменко Н.Д.</b> Интеграция предметной и информационной среды при обучении младших школьников математике	153
<b>Романова М.Е.</b> Характеристика умений и навыков диалогической речи у старших дошкольников	156
<b>Рыжова П.В.</b> ИКТ-технологии как средство формирования познавательного интереса к математике у детей младшего школьного возраста	160
<b>Савельева Е.Г.</b> Развитие критического мышления младших школьников во внеурочной деятельности по математике на основе технологии ТРИЗ	164
<b>Синельникова Ю.В.</b> Эстетическое развитие младших школьников при работе над лирическим произведением	171
<b>Смирнова С.А.</b> Речевые упражнения для младших школьников на овладение аналитическими формами сослагательного наклонения английского языка	173
<b>Фролова А.И.</b> Развитие пространственных представлений младших школьников на основе использования ИКТ	177

## УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ



**Савенков А.И.**

*член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**Афанасьева Ж.В.**

*кандидат педагогических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**Богданова А.В.**

*кандидат педагогических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**Савенкова Т.Д.**

*к.п.н., старший преподаватель ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**Серебrenникова Ю.А.**

*кандидат педагогических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**Смирнова П.В.**

*кандидат психологических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

### **МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ**

*В статье представлена теоретическая модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся начальной школы в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. Модель включает: закономерности, принципы, содержание, формы организации учебных занятий, описание методов методик и образовательных технологий. Она прошла эмпирическую проверку в исследовании, построенном по лонгитюдному типу в течении пяти лет в Университетской школе с участием студентов института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».*

*Ключевые слова: подготовка будущих учителей начальной школы, рефлексивно-деятельностный подход, исследовательское обучение, проектное обучение.*

*Annotation*

*The article presents a theoretical model of tutor support for research and project activities of primary school students in the context of a reflexive-activity approach to*

*education using the resources of organizing classes with students. The model includes: regularities, principles, content, forms of organization of training sessions, description of methods, methods and educational technologies. It was empirically tested in a longitudinal study conducted during five years at a University school with the participation of students of the Institute of pedagogy and psychology of education of the Moscow city pedagogical University.*

*Keywords: training of future elementary school teachers, reflexive-activity approach, exploratory learning, project learning.*

Современным детям и взрослым предстоит жить в мире, где темпы глобальных перемен и изменений в частной жизни будут постоянно и стремительно нарастать. В этих условиях особую важность и ценность приобретают развитые исследовательские компетенции: самостоятельно добывать новые знания, их адекватно обрабатывать и на этой основе корректировать свои поведение и деятельность. Поэтому в современном образовании чрезвычайно высок интерес к исследовательским и проектным методам обучения школьников разных возрастов, а также к развитию у будущих педагогов – студентов педагогических профилей подготовки, профессиональных компетенций по руководству исследовательской и проектной деятельностью детей.

Понятие «рефлексивно-деятельностный подход» можно отнести к числу относительно новых для современной педагогической науки, и несмотря на относительно небольшую историю его использования существуют разные трактовки его содержания (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий и др.). Рефлексивно-деятельностный подход к тьюторскому сопровождению исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами в нашем варианте следует понимать как особый подход к обучению, предполагающий включение студентов в реальную педагогическую работу, в ходе которой они осваивают базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлекссию своих действий и при этом помогают детям развивать их исследовательские способности.

Рефлексивно-деятельностный подход предлагается нами как теоретический фундамент для занятий с детьми младшего школьного возраста и специально разработанной технологии занятий со студентами – будущими педагогами начальной школы. Дети младшего школьного возраста, обучаясь в университетской школе проведению исследовательских и проектных работ, не только осваивают компетенции по приобретению нового знания, но и постоянно, в ходе анализа результатов своей учебно-поисковой деятельности, атрибутируют свои успехи и неудачи. Наше исследование строится по лонгитюдному типу, обследования детей и студентов проводятся на протяжении пяти лет начиная с 2015-2016 учебного года и продолжаются по сей день.

В режиме классического подхода студенты могли бы освоить компетенции по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в лекционно-семинарском режиме, не выходя из учебных аудиторий института. Так, исследование П.В. Смирновой [9, 2006] показало, что система организации профессиональной подготовки является значимым фактором, влияющим на уровень становления профессиональной идентичности и личностного развития студента. Причем, уровень рефлексии значительно возрастает с появлением первых профессиональных проб.

Рефлексивно-деятельностный подход предполагает, что учебные занятия студента перемещаются на его будущее рабочее место и будущий специалист приобретает профессиональные компетенции непосредственно участвуя в работе с детьми. Важно, что эта работа делается им под руководством преподавателя, у которого есть возможность профессионально обсудить и оценить деятельность студента. Рефлексивно-деятельностный подход предусматривает проведение рефлексивных дискуссий с преподавателем-куратором (все время сопровождающим студентов в школе) и студентами-коллегами. В завершении учебной работы в ходе семестра проводилось рефлексивное обсуждение со студентами итогов работы по реализации педагогического сопровождения исследовательского обучения младших школьников.

Разработанная нами концепция тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами, в полном соответствии с традициями отечественной педагогической науки включает и описывает основные составляющие педагогической системы: закономерности, принципы, содержание, формы организации, средства, методики, образовательные технологии высшего педагогического образования. Рассмотрим последовательно каждую из составляющих.

1. Закономерности тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

Закономерность в советской, а затем и в российской педагогической науке рассматривается как объективно существующая, необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся связь между явлениями, процессами, и событиями педагогической действительности.

Закономерности в педагогике обычно делятся на внешние и внутренние, внешние характеризуют связи образовательного процесса с социально-культурной ситуацией, условиями и потребностями общества; внутренние отражают систематически наблюдаемые связи между базовыми компонентами

образовательного процесса: целями, содержанием, формами организации, методами, приемами и средствами.

Внешние закономерности:

- Социальной обусловленности образовательного процесса. Образовательный процесс, реализуемый на всех уровнях образования тесно связан с социальными процессами. В современном, динамичном мире исследовательские способности – способности человека самостоятельно получать адекватную информацию, её правильно перерабатывать и на этой основе корректировать своё поведение и деятельность – являются залогом успешности личности и необходимым условием выживания.

- Связи между способами организации образования и его результатами. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода диктует необходимость включения ребенка в процесс добычи нового знания и перемещения учебных занятий со студентами педагогических профилей на их будущее рабочее место. Такое изменение форм организации учебных занятий и методов учебной деятельности с неизбежностью приведет к новым результатам.

- Единства воспитывающего и развивающего образования. Обучение исследованию и проектированию младших школьников, а также развитие у будущих педагогов начальной школы компетенций по руководству этими процессами следует рассматривать не только как акт обучения, но и как инструмент воспитания. В данном случае речь идет о воспитании личности способной адекватно воспринимать информацию и обрабатывать информацию из внешней среды.

Внутренние закономерности:

- Связь между спроектированной образовательной деятельностью и собственной инициативой, и активностью учащихся. Реализуемая на основе рефлексивно-деятельностного подхода учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся (как школьников, так и студентов) является важным фактором стимулирования их инициативы и активности.

- Единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе. Учебно-исследовательская и проектная деятельность детей создают объективные условия для осознания младшими школьниками единства и научной картины мира, теории и окружающей их жизненной практики.

- Зависимости результативности образовательного процесса от применения поисковых, учебно-исследовательских и проектных методов обучения, а также других активизирующих интеллектуально-творческую активность учащихся приемов и средств. Результативность образовательного процесса в плане обучения, воспитания и развития закономерно зависима от применения поисковых, учебно-исследовательских и проектных методов обучения, а также других активизирующих интеллектуально-творческую активность учащихся приемов и средств. Знания, добытые самостоятельно в ходе

собственной исследовательской или проектной деятельности более прочны и осознаны.

2. Принципы тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

Принятое в отечественной теории обучения понятие «принцип обучения» тесно связано с этимологией этого слова. Слово «принцип» происходит от латинского «*principium*» – «первоначало», «основа». В отечественной педагогике принципы рассматриваются как фундаментальные, основополагающие идеи, на которых строится образовательный процесс.

В нашей исследовательской работе за основу взяты принципы, выделенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», они в полной мере отражают базовые установки государственной политики в области образования. Раскроем содержание принципов, разработанных на данном фундаменте и заложенных в основу нашей концепции тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами:

- Принцип гуманистического характера исследовательского и проектного обучения. Данный принцип реализуется, прежде всего в определении тематики детских исследований и проектов, а также в построении равноправных, дружеских отношений в процессе исследовательского поиска студентов и младших школьников.

- Принцип единства федерального культурного и образовательного пространства. Вся исследовательская и проектная работа с детьми направляется студентами на исследование явлений культуры, усвоения детьми ментальных и нравственных ориентиров.

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся. Исследовательская и проектная деятельность нередко рассматриваются как занятия особой сложности, в которых не могут участвовать все дети. В нашем варианте каждый младший школьник вне зависимости от степени его учебной успешности вовлечен в создание собственных проектов и проведение собственных исследований. Тематика детских исследований и проектов максимально адаптирована под интересы и потребности самих младших школьников.

- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. Одна из главных задач исследовательской и проектной деятельности с детьми младшего школьного возраста формирование у них научной картины мира, что лишний раз подчеркивает светский характер обучения. Освоение профессиональных компетенций по решению данной

образовательной задачи будущими педагогами так же является важной основополагающей идеей нашей концепции.

- свобода и плюрализм в образовании. Включение младших школьников в исследовательский поиск и творческое проектирование предполагает высокую степень свободы в постановке задач и проведении учебно-исследовательского поиска. Помогая в этом детям, студенты приобретают важный профессиональный опыт.

- демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Процесс проведения исследования и творческого проектирования, выполняемого детьми младшего школьного возраста, в рамках нашей работы, находится под постоянным наблюдением администрации школы и родителей, что призвано обеспечить реализацию данного принципа.

3. Содержание тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

Обогащение содержания образования в начальной школе осуществляется нами на основе тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. Наши занятия по организации исследовательской и проектной деятельности детей младшего школьного возраста и их тьюторскому сопровождению, проводятся во второй половине школьного дня. Мы по принципиальным соображениям не касаемся традиционных учебных занятий, реализуемых в рамках классно-урочной системы, осуществляемые преимущественно с помощью репродуктивных методов обучения. Мы рассматриваем наши занятия не как дополнение к основному образованию, а как его обогащение за счет самостоятельного учебно-исследовательского поиска.

Предлагаемая нами концепция обогащения содержания образования за счет использования ресурсов исследовательского и проектного обучения включает три основных компонента:

Исследовательская практика.

По замыслу нашей работы, каждый ребенок, обучающийся в начальной школе, имеет не столько обязанность, сколько реальную возможность проводить собственные исследования и выполнять творческие проекты. Каждый этап этой сложной работы курируется студентами – будущими учителями начальной школы.

Одним из сложнейших этапов работы является выбор ребенком темы исследования или



проектирования. Выбор темы, которая позволит ребенку приобрести новые знания о мире, поможет ему раскрыть лучшие стороны своего интеллекта, проявить свою креативность – не простая педагогическая задача. В ходе наших исследований найден целый ряд методических приемов, позволяющих выбрать тему (мини-курсы; методика «продолжи исследование»; «классификатор тем исследования»; методика «коллекционирования» и др.).

Важным элементом исследовательской практики, в нашем варианте, является и сам процесс реализации исследовательского поиска и проектирования. Детям надо помочь провести наблюдения, эксперименты, проанализировать, обобщить факты и другие сведения. Это сложнейшая творческая работа студента-тьютора, позволяющего ему практически включиться в процесс приобретения профессиональных компетенций и овладения важнейшими трудовыми функциями.

Тренинг исследовательских способностей.

Для того, чтобы ребенок мог реализовать свои потребности в исследовательском поиске, чтобы он получил удовлетворение от творческого проектирования, ему необходимо овладеть специальными знаниями, умениями и навыками проведения исследований и создания творческих проектов. С этой целью нами разработана специальная программа тренинга исследовательских способностей. Студенты-тьюторы индивидуально, со своим прикрепленным младшим школьником, или объединившись с другими детьми и студентами проводят периодически, по потребности детей специальные тренинговые занятия. В ходе этих занятий с помощью специальных игровых заданий дети отрабатывают специальные исследовательские умения: выявлять проблемы, конструировать гипотезы, задавать вопросы, проводить наблюдения и эксперименты, классифицировать, давать определения понятиям, делать выводы, высказывать суждения, делать умозаключения и др.

Мониторинг исследовательской деятельности учащихся.

Выполняя свою исследовательскую работу или творческий проект, каждый ребенок надеется, что добытые им знания будут интересны не только ему. Он непременно хочет и должен иметь возможность поделиться ими с как можно большим числом людей. Мотивирующий характер этого педагогического действия переоценить невозможно. Поэтому третий элемент нашей модели – специальная система мониторинга исследовательской и проектной деятельности младших школьников. В состав его входят: защиты детских исследовательских работ и творческих проектов, фестивали, конкурсы, семинары, конференции.

4. Основными формами организации тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами являются индивидуальные занятия студентов с детьми, проведение тренингов развития исследовательских

способностей, публичных защит исследовательских и проектных работ учащихся.

5. Формы организации тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами имеют целый ряд особенностей, обусловленных тем, что проходят они преимущественно индивидуально и во второй половине школьного дня. Причем все они строятся на основах добровольности и естественного интереса ребенка к познанию нового. Все разработанные нами формы тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами, тесно связаны с содержанием и делятся на три относительно самостоятельные группы:

- Формы организации исследовательской практики.

Основная часть исследовательских работ и творческих проектов детей выполняется ими индивидуально, этим определяется и характер применяемых форм. Это в первую очередь индивидуальные консультации, беседы, помощь ребенку в разработке дизайна исследования и его проведения. Для студента – будущего педагога это в полном смысле слова тьюторская работа, позволяющая углубиться в педагогические проблемы, связанные с общим когнитивным и психосоциальным развитием ребенка.

- Формы организации тренингов развития способностей к исследованию и проектированию.

Тренинговые занятия по развитию исследовательских способностей детей, в нашем варианте могут проводиться студентами как индивидуально, так и в небольших группах. Программы тренинговых занятий построены так, что одни и те же умения и навыки отрабатываются на занятиях периодически. Даже если они отработаны, к ним приходится возвращаться и совершенствовать их. Опыт показывает, что эти занятия вызывают неподдельный интерес у детей, что мотивирует студентов на постоянный поиск новых, оригинальных, интересных решений.

- Формы организации мониторинга учебно-исследовательской и проектной деятельности младших школьников.

Основной формой организации мониторинга учебно-исследовательской и проектной деятельности младших школьников, в нашем варианте, является защита. Методика защиты детских исследовательских работ и творческих проектов подробно описана нами в ряде публикаций, мы постоянно совершенствуем её, однако в подробном описании она не нуждается. Проводится она по потребности детей и носит принципиально открытый характер.

Особой формой мониторинга является конференция. В нашей практике студенты проводят занятия-конференции с детьми, исследующими близкие по тематике темы. На наших конференциях, как и у взрослых ученых, происходят

обсуждения, дискуссии, споры. Итогом являются новые идеи и решения возникающих перед детьми проблем.

Семинары, посвященные детским исследованиям, являются самостоятельной формой организации несмотря на то, что младшим школьникам сложно формировать собственное мнение и его доказывать. Обычно, в нашей практике семинары использовались с целью завершения экспресс-исследований.

Конкурсы детских исследовательских работ и творческих проектов также рассматриваются как одна из форм мониторинга. В последнее время их проводится много, и они превратились в целую индустрию. Наши воспитанники регулярно участвуют в конкурсах разного уровня и нередко получают высокие места в ходе этих состязаний, под руководством студентов ИППО.

6. Методы, методики, технологии тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

Описание методов обучения в традиционной дидактике обычно начинается с их классификации, что вполне оправдано и закономерно. Чаще все методы делят на словесные, наглядные и практические, есть классификации более сложные и дробные. Мы в своем исследовании взяли за основу классификацию методов обучения, разработанную известными советскими педагогами-исследователями М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Согласно предложенной ими классификации методы обучения делятся на две большие группы: «репродуктивные методы» и «продуктивные методы». Кроме того, между ними располагается «метод проблемного изложения». Его промежуточное положение отражает его структуру и возможности применения в образовательном процессе.

Эта классификация, по нашему мнению, является наиболее приемлемой с точки зрения характеристики методов, методик, технологий тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. Поскольку принципиальным, с нашей точки зрения, является положение о том, что продуктивные методы, к которым относятся методы исследования и проектирования в образовательном процессе обязательно должны сочетаться с методами репродуктивными, такими как изложение и повторение.

Важность исследовательских и проектных методов в современном образовании несомненна, однако не все ребенок должен познавать таким образом, значительную долю сведений более рационально дать ему в репродуктивном режиме. Здесь, как во всем нужна мера, строгая взвешенность соотношения методов продуктивных и репродуктивных.

На этой теоретической основе нами разработаны методики и технологии, применявшиеся в условиях тьюторского сопровождения исследовательской и

проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. К ним относятся:

- комплект методик выбора темы исследования и проектирования («продолжи исследование»; мини-курсы, коллекционирование, экскурсии и др.);
- комплект методик для проведения тренинга по развитию исследовательских способностей учащихся (методики развития: «умений видеть проблемы», «конструировать гипотезы», «классифицировать», «давать определения понятиям», «наблюдать», «экспериментировать», «делать выводы и умозаключения», «высказывать суждения» и др.);
- комплект методик и технологий для мониторинга исследовательской и проектной деятельности учащихся (методика проведения защит детских работ; методика проведения студентами семинаров с детьми; методика проведения студентами конференций с детьми; методика подготовки к конкурсам и др.).

Благодаря такой организации учебных университетских курсов будущий педагог приобретает способность к профессиональному самосовершенствованию [8]. Рефлексия позволяет выйти за рамки, которые заданы классическим подходом к обучению педагогов. Студенты становятся не пассивными исполнителями практических заданий, а активными участниками процесса своего профессионального развития. Также меняется деятельность университетского преподавателя в условиях рефлексивно-деятельностного подхода: первоначально он становится наставником будущих педагогов, организующим и регулирующим их совместную с детьми деятельность, с повышением профессиональной самостоятельности студентов роль преподавателя постепенно сменяется позицией консультанта.

Данная форма работы позволила на каждом следующем цикле оптимизировать процесс включения в учебные исследования, как студентов, так и младших школьников.

### *Литература*

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / МПГУ. -М., 2002.
2. Львова А.С., Любченко О.А., Савенков А.И. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. 2017. № 1. С. 83-88.
3. Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 76-82.
4. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Осипенко Л.Е. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников.

Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2 (36). С. 54-61.

5. Савенков А.И., Серебренникова Ю.А. Формы и методы обучения будущих педагогов начальных школ руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. В книге: Деятельностная педагогика и педагогическое образование // Сборник тезисов IV Международной конференции. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Воронежский институт развития образования; Институт стратегии образования РАО; Московский городской психолого-педагогический университет; Московский педагогический государственный университет; Инновационная компания «Мыследеятельностная педагогика»; Воронежский государственный педагогический университет. 2016. С. 87-89.

6. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В. Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 8-18.

7. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. –Самара.; Учебная литература. 2019.

8. Смирнова, П.В. Серебренникова Ю.А. Профессиональная подготовка будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 14-16.

9. Смирнова, П.В. Профессиональная идентичность. Психологические характеристики становления. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2012.



## ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

*Агеев М.Н.*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*agma-acer@mail.ru*

### **УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЩЕНИЯ К НЕПРЕДПИСАННОМУ ДИАЛОГУ В РАМКАХ РОЛЕВЫХ ИГР ЖИВОГО ДЕЙСТВИЯ**

*В статье рассматриваются ситуации, провоцирующие возникновение ролевых непредписанных диалогов; характеризуется специфика непредписанного диалога как компонента текстовой базы ролевой игры.*

*Ключевые слова: непредписанный диалог, ролевые игры живого действия, коммуникативная открытость.*

Наступившая цифровая эра не только обрушивает разнонаправленные информационные потоки на современников, но и подвергает разгерметизации их личностную, гуманистическую целостность. Ответом на принудительную дегуманизацию общества может и должно стать укрепление, а также качественный рост связей между людьми, повышение коммуникативной компетентности каждого человека, вне зависимости от его профессиональной и социальной принадлежности. В качестве ядра коммуникативной компетентности ученые выделяют владение речевой коммуникацией, которая представлена на двух уровнях: на коммуникативном (по степени активности собеседников в диалоге) и социологическом, где каждый коммуникант выступает в качестве носителя одной и более социальных ролей. В этой связи уместно поднять вопрос о таком явлении современного мира как ролевые игры живого действия (РИЖД) в части построения максимально приближенных к реальным условиям социального взаимодействия их участников. РИЖД позволяют наиболее безопасным образом исправить упущения в личностном развитии каждого игрока, создавая условия для непредписанных диалогов.

Очевидно, что коммуникативная компетентность подразумевает такое свойство личности, пусть и в минимальном проявлении, как коммуникативная открытость. Под коммуникативной открытостью мы понимаем некое качество, позволяющее носителю включиться в неподготовленную коммуникацию в условиях изменения темы и ситуации общения. Участие в непредписанном диалоге – одно из проявлений коммуникативной открытости коммуникантов.

Непредписанность является своего рода обобщающим признаком для диалогов, к которым так или иначе прибегают участники разных РИЖД. Однако в так называемых словесных играх непредписанный диалог становится основной движущей силой развития сюжета.

Важно отметить, что сюжет РИЖД является мобильной структурой, хотя исследователь и практик-организатор РИЖД Эйрик Фатланд (Норвегия) рекомендует прописывать ситуацию, которая вынуждает персонажей встретиться лично и приступить к взаимодействию, в рамках так называемой «базы текстов» (или «текстовой базы») – ролевого аналога театрального «сценария», содержащего сумму всей информации, предоставляемой игрокам до игры (включая описания персонажей, общностей, мира, и т.д.). В «базу текстов» входят даже устные сюжетные вводные и драматические упражнения. Однако ситуации при этом прописываются так, чтобы «причины этого взаимодействия образовали цельную творческую разработку, являющуюся основой не только для импровизации, но и для художественного наполнения» [4, 11].

В результате ролевая игра, в отличие от текстов в линейных средах (театр, художественное литературное произведения или киносценарий), является непредсказуемой. Так, например, в некоторые игры закладывают открытый финал, а игрокам предоставляется большая свобода действия. То есть непредписанность носит для игры конституциональный характер.

Маркус Монтола применил к ролевым играм метафору хаотического поведения. Вместе с тем, хаотические системы не являются хаосом в чистом виде и вполне поддаются прогнозированию благодаря «свойствам нелинейности, рекурсивности и динамизма». Организаторам игры Монтола предлагает не создавать сценарий, а устанавливать точки притяжения, то есть «динамический образец поведения, которому хаотическая система пытается следовать» [5, 23]. По сути, речь идет о неких сюжетных путях, которыми игроки могут воспользоваться, а могут и пренебречь ими.

«Хаотическая модель представляет собой полезный инструмент для анализа драматургии ролевых игр не только на уровне теории, но и на практике, при разработке игры. «Эта модель заставляет подумать о том, какие части игры мы можем предсказать, а какие нет, и какое непосредственное влияние драматургия окажет на игру – в противовес тому, как красиво это выглядит на бумаге» [4,28]», – считает упоминаемый выше Эрик Фатланд.

Таким образом, непредписанные диалоги во всем их многообразии являются частью текстовой базы игры. При этом, с учетом их импровизационной природы, следует признать, что особую ценность представляют диалоги, созданные игроками непосредственно в ходе игрового процесса.

Роль игрока определяет выбор коммуникативной стратегии и коммуникативных тактик. Отметим, что роль сама по себе накладывает определенные ограничения на языковые средства персонажа, однако невозможно игнорировать обстоятельства, связанные с уровнем речевых компетенций самого игрока как личности. Персонаж в речевом плане скован вдвойне. При этом, стоящие перед ним коммуникативные цели, зачастую вполне осязаемы – получение необходимого предмета, иерархического статуса, устранение угрозы собственного существования и под.

Выбирая роль, игрок обращается к так называемой сетке ролей – перечень игровых позиций и краткое их описание, доступное всем. Однако, организаторы (мастера) игры как правило предлагают игрокам и скрытое от остальных описание персонажа – более глубокое, проработанное, устанавливающее неочевидные связи с другими персонажами.

Зачастую непредписанные диалоги на играх поддерживаются исключительно ради достижения эстетического эффекта, что, в свою очередь, требует от его участников обладания высоким уровнем речевой компетентности. Так, например, к этому располагают следующие игровые ситуации: торжественные и политические приемы, совершение религиозных таинств с произнесением взаимных клятв. Красота и высокопарность слога в репликах коммуникантов предполагают относительно спокойную обстановку, когда их возможно произнести и на них можно достойным образом отреагировать.

Отправной точкой для появления и развития действия является именно коммуникативная ситуация, те обстоятельства, которые окружают персонажей, а иногда и самих игроков. Приведем пример реального восстановленного непредписанного диалога.

Коммуникативная ситуация: локация (участок полигона, имеющий собственное название и границы в рамках игры) «Банк Вивальди» согласно игротехническим правилам не может быть взята штурмом (из-за толщины стен). Банк Вивальди расположен в столице некоего королевства, охваченного гражданской войной: персонажи-бароны смещают друг друга на троне. Многие обладающие властью персонажи хотели бы заполучить банковское золото, для этого они вынуждены вступить в коммуникацию с его хранителями. В конечном итоге власть оказывается в руках ставленника другого государства, который и начал диалог с банковскими служащими:

*<Представитель банка>: В период вооруженного противостояния банк не принимает посетителей.*

*<Назначенный правитель>: Надеюсь, королю вы откроете.*

*<Представитель банка>: Какому из?*

*<Назначенный правитель>: Законному.*

*<Представитель банка>: Законность сегодня дорого стоит, и нам она не по карману.*

Заметим, что изначально обитатели локации «Банк Вивальди» совершенно не рассчитывали вступать в какую-либо коммуникацию с «внешним миром», однако игровые обстоятельства подталкивают игроков, а следовательно - персонажей, выстраивать непредписанный диалог для достижения конкретной коммуникативной цели (в данном случае цели переговорщиков диаметрально противоположны).

Таким образом, непредписанный диалог в ролевых играх живого действия возникает в условиях взаимодействия моделируемых особенностей персонажа, включая его социальный статус, личностные характеристики, и личности самого

игрока. В базе текстов подобный ход коммуникации обусловлен описанием компонентов речевой ситуации (коммуникативные задачи, предмет речи, образ автора, образ адресата), среди которых коммуникативные задачи становятся базовой составляющей.

### *Литература*

1. Белова, С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Белова Светлана Владимировна. – Волгоград, 2006. – 44 с.
2. Визгина, А.В. Эмпирическое изучение спонтанных диалогов / А.В. Визгина // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 101–110.
3. Куцова, Э.Л. Диалогическая природа понимания и тема другого в культурологической концепции М.М. Бахтина / Э.Л. Куцова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2003. – № 2. – С. 61–63.
4. Fatland E. Incentives as tools of larp dramaturgy // *Dissecting Larp*. – Oslo, 2005.
5. Montola M. The Invisible Rules of Role-Playing. The Social Framework of Role-Playing Process // *International Journal of Role-Playing*, 2008.
6. Русско-нордический диалог о ролевых играх. Сборник статей / Под ред. О. Воробьевой, А. Федосеева. – Москва: Типография «Ваш Формат», 2015. – 186 с.

## **ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Воропаев М.В.**

*доктор педагогических наук, профессор,  
заместитель директора института педагогики и психологии  
образования по научной работе ГАОУ ВО МГПУ  
voropmv@gmail.com*

### **КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА**

*В статье представлена теоретическая модель позитивной социализации детей, подростков и юношества, разработанная с целью обеспечения адекватной условиям высокодинамичной и сверхсложной социальной среды мегаполиса, воспитательной работы. Её основная задача - предложить для образовательных институтов, а также различных служб и сервисов мегаполиса оригинальный, социально-педагогический подход, на основании которого возможна разработка содержания воспитательной работы, разнообразных форм организации, а также методов, методик и технологий сопровождения направлений позитивной социализации. Исследование показало, что разработанная модель позитивной социализации детей, подростков и юношества, созданная на базе похода к разработке концепции социального интеллекта способна выступить методологическим фундаментом для решения воспитательных задач. Развитый социальный интеллект способен обеспечить социальную успешность и социальную эффективность в условиях социальной жизни в мегаполисе.*

*Ключевые слова – позитивная социализация детей, подростков и юношей, воспитание ребенка в условиях мегаполиса, образовательная среда, социальный интеллект.*

*The article presents a theoretical model of positive socialization of children, adolescents and youth, developed in order to ensure adequate conditions for highly dynamic and highly complex social environment of the metropolis, educational work. Its main task is to offer for educational institutions, and various services of the original metropolis, a socio-pedagogical approach on the basis of which it is possible to develop the content of educational work, a variety of organization forms and methods, techniques, and technologies support the positive trends of socialization. The study showed that the developed model of positive socialization of children, adolescents and youth, created on the basis of a campaign to develop the concept of social intelligence, can act as a methodological Foundation for solving educational tasks. Developed social intelligence is able to ensure social success and social efficiency in the conditions of social life in the metropolis.*

*Key words - positive socialization of children, teenagers and young men, upbringing of a child in a megalopolis, educational environment, social intelligence.*

### *Введение*

Актуальность проблемы управления позитивной социализации детей со стороны социума всегда была высокой. Особенно она усиливается в условиях продолжающейся урбанизации и активно формирующегося информационного общества. Оба этих процесса в сочетании с фундаментальными изменениями, происходящими в мировом сообществе, превращает изучение социализации в насущную необходимость как для педагогики, так и для всей совокупности гуманитарных наук.

Изучение проблем детства в педагогике и социологии образования, начиная с 80-90-х гг. XX в., ознаменовалось появлением направлений, которые получили разные названия у разных исследователей: «новая социология детства» (К. Дженкс, Д. Квортруп, Б. Торн, Х. Хенгст), «эмансипация детства» (У. Бек, Х. Попитц), «исчезновение детства» (Н. Постман). Их отличительными чертами стал повышенный интерес к факторам социального и физического благополучия детей, утверждение необходимости изучения социальной и эмоциональной жизни детей в социально-культурном контексте, и принятие в качестве базовой точки исследования примата самостоятельности и активности ребенка, анализ последствий для детства таких масштабных процессов как глобальные экономические изменения, цифровизация. В рамках этого подхода была осуществлена попытка интегрировать традиционные для социологии детерминистский (Т. Парсонс, Р. Мертон, Ж.К. Пассрон и др.) и конструктивистский (Дж. Мид, Л. С. Выготский и др.) подходы. Исследователи, принадлежавшие к этим направлениям, стремятся совместить изучение ребенка «здесь и сейчас» с исследованием его жизненных перспектив, акцентируют внимание на проблемах детской культуры, причем на тех ее сторонах, которые основываются на проявлениях активности самого ребенка. Одни из наиболее интересных результатов изучения социализации в городской среде получены в рамках исследований объединенных социально-экологических подходов (Ю. Бронфенбренер, В.И. Панов, А.В. Мудрик [10] и др.).

Этот подход стал широко применяться в отношении исследования социальной среды мегаполиса. Сам термин предложил Дж. Гибсон, а его основные позиции были развиты, в рамках «экологической психологии» Ю. Бронфенбренером. В отечественной социальной педагогике эти идеи получили широкое распространение, в рамках изучения проблематики образовательной среды (С.Д. Дерябо, А.В. Мудрик [10], В.В. Рубцов [14], В.И. Пановым и др.) В настоящее время само понятие образовательная среда большинством исследователей рассматривается именно в контексте названного подхода (В.П. Лебедева, А.И. Савенков [15,16,17,18] В.А. Ясвин и др.).

### *Теоретические основания исследования*

Современная психолого-педагогическая наука не отождествляет развитие человека только лишь с его обучением в образовательных организациях, формирование личности – результат действия самых различных факторов и сил, которые действуют в обществе. Социальная среда, в первую очередь среда мегаполиса обеспечивает многоплановое и многоуровневое воздействие на обучающегося. Начиная с работ Л.С. Выготского, Ю. Бронфренбренера и А. Бандуры, мысль взаимодействия человека и среды является основой, из которой выводятся те или иные закономерности социализации.

Но современный этап развития психологии и педагогики принес понимание важности развития социального интеллекта как феномена, который обеспечивает успешность социализации человека. Начиная с работ П.В. Симонова, А.Р. Лурия и К.В. Анохина, известны выводы о том, что эмоции оставляют значимые следы в социальном опыте человека, тем более значительные, чем сильнее была эмоция. Работы разных научных школ по-разному освещали проблемы социализации и ее закономерностей (Т.В. Волосовец, Ю.Б. Гипенрейтер, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.).

Социализация, в широком смысле этого слова, происходит во всех областях и видах деятельности, в которые так или иначе вовлечены обучающиеся, но позитивная, управляемая социализация имеет место в условиях, когда она осуществляется управляемо.

На основании проведенного теоретического анализа и обобщения результатов, опубликованных в исследованиях, мы считаем, что наиболее продуктивно деление видов деятельности в которых идет социализация на игровую, художественное творчество, коммуникативную, познавательную и исследовательскую, волонтерство, саморазвитие, техническое конструирование, работу и предпринимательство.

Кратко остановимся на особенностях каждого из видов деятельности

Игровая деятельность. Игра – неотъемлемая часть культуры человека, составной элемент фило- и онтогенеза. По определению Й. Хейзинги, игра – это соревнование с кем-то или представление чего-то. Особенностью игры является формирование особенного игрового пространства, в котором действуют свои, игровые правила и все действия приобретают свой, игровой смысл [23]. Ограниченное рамками деятельностной концепции представление об игре развивал известный советский психолог Д.Б. Эльконин [24]. Достаточно широко распространенное в тот период в советской психологии учение о ведущих видах деятельности предполагало выделение игры как ведущего вида деятельности в детском возрасте. Несмотря на то, что сам Д.Б. Эльконин аксиоматически приписывал игре характер свободной деятельности, в методически

предписанной образовательной практике широко распространены псевдоигровые формы, полностью управляемые учителем. Однако сфера игровой деятельности в настоящее время гораздо шире. Игровые практики становятся распространенными городскими практиками не только для детей и подростков, но и для юношества и даже более старших возрастов. Для дошкольников традиционно в рамках игровой деятельности формируется нормативно регламентированное поведение с окружающими и отношение к себе, осуществляется нравственное воспитание.

В подростковом возрасте в рамках игровой деятельности может осуществляться более смелое социальное экспериментирование, которые затем в юношеском возрасте может перерасти в гибридные формы социального творчества в городской среде.

Коммуникативная деятельность – является одним из основных средств формирования как социального интеллекта, так и основой процесса социализации в целом. В ней развиваются как определенные социальные навыки, так и формируются определенные структуры ролевого поведения, которые потом ребенок (подросток или юноша) будут использовать в жизни. На этапе дошкольного детства важной задачей выступает овладение речью как таковой (письменной и устной), применительно к более старшим возрастам – овладение современным формами коммуникации с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Познавательная и исследовательская деятельность включает в себя собственно образовательную деятельность, но не ограничивается ею. В познавательной деятельности развиваются когнитивные навыки. Ценность сформированных исследовательских навыков растет с возрастом. Для дошкольника познавательно-исследовательская деятельность направлена на познание особенностей социальных отношений людей, развитие сенсорной культуры, конструктивной деятельности, формирование образовательных результатов, предполагаемых ФГОС, расширение общего кругозора детей. Необходимость освоения требований государственных образовательных стандартов сохраняется на всех возрастных этапах, но ее сложность многократно возрастает. Для юношества – наивысшее развитие исследовательской деятельности – участие в научном исследовании и объединение с конструкторской и предпринимательской.

Техническое конструирование широко представлено в современном образовательном пространстве российских городов. Кванториумы, STEM-лаборатории, центры технического творчества и пр. дают возможность для детей и подростков опробовать себя в данном виде творчества. Подобный вид деятельности позволяет сформировать техническое мировоззрение, свободное от предметной ограниченности, которая закладывается школьным набором

учебных дисциплин. Для дошкольников этот вид деятельности имеет форму конструирования из различных материалов, в том числе из конструкторов, специально разработанных для решения задач развития детей. Конструирование формирует не только специальные навыки, но одновременно способствует формированию Soft Skills, за счет широкого распространения командных форм работы.

Художественное творчество во многом похоже по формам организации на техническое творчество, но обладает уникальной спецификой. В основном оно представлено для детского возраста и младших подростков в виде изобразительной деятельности и музыкального творчества. В этот период оно включает лепку, рисование, развитие музыкально-художественной грамотности (умения воспринимать музыкальные произведения, игры на простейших инструментах), музыкально-ритмических движений и др. Помимо эстетических чувств оно развивает продуктивную деятельность в широком смысле этого слова. Учитывая особенности художественного творчества, то его возможности в создании условий для позитивной социализации в условиях крупных городов для подростков и юношества фактически безграничны: причем, как за счет формирования культуры восприятия произведений искусства самых разных жанров, так и за счет создания новых, авторских произведений искусства в том числе и в нетрадиционных жанрах.

Работы и предпринимательство становятся для современного юношества и даже подростков повседневной реальностью. Культурная и производственная сфера города, насыщенная инновационными проектами, дает возможность для юношей и подростков попробовать себя в самых разнообразных стартапах. Что часто и происходит, по большей части в рамках интернет-проектов творческого характера. К этому виду деятельности необходимо готовить, начиная с дошкольного детства. Для дошкольников самообслуживание и бытовой труд позволяют не только формировать простейшие жизненные навыки, но и воспитывают ценностное отношение к собственному труду и труду других.

Волонтерство – является формой деятельности, в которой подростки и юношество может проявить свою активную жизненную позицию, воплотить в жизнь социальные проекты. В общественном пространстве современной России существует огромное поле для реализации социальных идей и инициатив. Более того, правительство Москвы целенаправленно создает благоприятную среду для проявления социального творчества молодежи.

Саморазвитие – вид деятельности, которые более характерен для юношества и подросткового возраста, но определенные элементы его могут встречаться и в младших возрастах. Саморазвитие пересекается с остальными видами деятельности, так как любая из них несет в себе развивающий потенциал. Например, для дошкольного возраста задача саморазвития часто может

принимать форму развития читательской культуры в целом, и навыков чтения в частности. В рамках чтения у старших дошкольников формируются основы мировоззренческой картины мира, развивается литературная речь и способность к художественному восприятию.

На основании опубликованных работ мы выделили следующие закономерности социализации, которые нам представляются наиболее значимыми в современных условиях:

1. Поливариативности влияния агентов социализации, основывающейся на детерминации инструментов реализации социального заказа степенью готовности социальных агентов и институтов;

2. Системного обогащения видов и форм управления процессом социализации в зависимости от сложности задач и субъектности участников.

3. Взаимосвязи форм и методов социализации с уровнями действия агентов социализации (макро-, микро-, мезо -).

4. Взаимным соответствием характера и этапов деятельности различных субъектов социализации.

5. Координацией (структурной и содержательной) образовательной политики на федеральном, уровне субъекта Федерации – г. Москва, и региональном (микро) уровне.

6. Научно-педагогическая обоснованность систем информационного и методического обеспечения деятельности инфраструктур социализации на разных уровнях.

7. Многообразие форм и видов деятельности, в которых осуществляется социализация.

Для вопросов управления значимыми социальными проектами в педагогических работах выделялись разнообразные перечни принципов, на основании которых должна быть организована позитивная социализация. Среди них наиболее важны для условий урбанистической среды следующие:

- системности, предполагающий многомерность композиционного воздействия на личность со стороны всех возможных агентов социализации;

- субъектной активности, обуславливающий необходимость активной жизненной позиции самого субъекта, личностного принятия организуемой деятельности;

- принцип координации двунаправленности взаимодействия субъекта и социума, который подчеркивает взаимодетерминацию процессов обособления и адаптации личности;

- относительной управляемости, обозначающий невозможность полного контроля процессов социализации;

- контекстности, ориентирующий на использование косвенных способов влияния на субъекты социализации;

- гражданственности, предполагающий ориентацию всех целей и задач социализации на формирование граждан России с активной жизненной позицией;
- обеспечения успешности социального эффекта;
- актуализации отношений взаимозависимости и взаимответственности субъектов деятельности;
- принцип сотрудничества и сотворчества детей, подростков и юношества в ходе проектов социализации в городской среде;
- сохранения и формирования положительных межличностных отношений в разновозрастных и смешанных коллективах и общностях.

*Социальный интеллект как основа позитивной социализации личности ребенка в условиях мегаполиса*

Уже сейчас 73% Россиян живут в городах (причем 13 из них имеет население более 1 млн. человек). Общая направленность развития государств всего мира на урбанизацию продолжает сохраняться. Специалисты отмечают, что в современных городах сочетаются две тенденции, значимые как факторы социализации – крупные города имеют развитую социальную инфраструктуру, высокого качество жизни населения в целом, имеют доступные для населения памятники социального и культурного наследия. В то же время в крупных городских сообществах существуют и развиваются социальные девиации, особенно опасные в силу высокой динамичности, виктимности и инвазивности городской среды. Несмотря на то, что основными социальными институтами, обеспечивающими социализацию ребенка, являются семья и школа, такой комплекс факторов, как мегаполис, приобретает особенное значение.

Факторы социализации в условиях мегаполиса могут быть представлены в зависимости от уровней деятельности его агентов. Особенностью мегаполиса является то, что его информационное, культурное и образовательное пространство настолько насыщено, что существенным образом преломляет даже глобальное влияния.

Таким образом, можно говорить о мега-факторах социализации городского пространства мегаполиса, которые объединяют всю совокупность влияющих на детей, подростков и молодежь глобальных факторов (в первую очередь информационных). Городское пространство обладает способностью смягчать и диверсифицировать информационные и прочие влияния на обучающихся.

Мезо-факторы социализации связаны с деятельностью значимых для всех городских агентов социализации (музеев, памятников архитектуры, информационных порталом органов власти и пр.).

Микро-факторы образованы деятельностью агентов социализации, принадлежащих к уровню микрорайона (филиал центра творчества, студия танца и пр.)

Предикторами эффективности успешности процесса социализации на социально-педагогическом уровне могут служить

- организационная сформированность городских инфраструктур, предполагающая эффективное управление процессами позитивной социализации детей, подростков и юношества;

- компетентностная готовность кадров педагогических, социальных и культурных работников, которые должны обеспечивать управление процессами позитивной социализации детей, подростков и юношества;

- максимальная валентность социокультурного пространства города на всех уровнях, обеспечивающая множественную вариативность индивидуальных траекторий социализации.

Важнейшей особенностью городского пространства в современном мире является ускорение динамизма всех социальных процессов, которые оказываются ее составляющими.

Ускоряющееся цифровизация, стремительный рост новых профессий и исчезновение старых, причем постепенно переходящее в кардинальное изменение целых профессиональных отраслей и сфер профессиональной жизни.

Ядром модели является концептуальное представление о механизме процесса социализации, которое основывается на том, что формирование социального интеллекта является базовым системоорганизующим элементом процесса социализации в высокодинамичных и сложноорганизуемых социумах, типичным примером которых является крупный современный город. Жизнь в таком городе, особенно в мегаполисе предполагает постоянную адаптацию и обособление субъекта, причем часто социальная и профессиональная проблема требует изменения поведения и позиции субъекта в очень короткий период, исчисляемый даже не неделями, а часами и минутами. В таких условиях, только такой комплексный феномен, как социальный интеллект способен обеспечить эффективную социальное приспособление и обособление.

Мы предлагаем модель, опирающуюся на использование самых разных компонентов и факторов социализации, и в том числе предполагает относительную управляемость этого процесса (что отражено в виде таких компонентов как включение обучающихся в разнообразные виды совместной деятельности, способные актуализировать культурный и образовательный потенциал мегаполиса).

Ядром модели выступает формируемый социальный интеллект (понимание формирования социального интеллекта основывается на концепции А.И. Савенкова). Трехмерная модель А.И. Савенкова [16] охватывает фактически весь спектр проявления деятельностной активности обучающегося, и может использоваться как для целей мониторинга развития социального интеллекта, так и для разработки специальных социальных программ.

Модель предполагает взаимозависимость ряда параметров. Первая структурная составляющая отражает корреляцию между основными компонентами развития социализации:

- сферами личностных новообразований, которые затрагивает процесс социализации (когнитивная, эмоциональная и праксеологическая сферы);
- видами деятельности в городской среде, в которой осуществляется социализация (игровую, художественное творчество, коммуникативную, познавательную и исследовательскую, волонтерство, саморазвитие, техническое конструирование, работу и предпринимательство);
- уровнями агентов и объектов социализации (макро-мего- и мезо-)

Социальный интеллект относится к феноменам, которые можно формировать и развивать. Модель предполагает, что проектирование программ по социализации обучающихся, центрированных на развитии социального интеллекта, должно учитывать его базовые параметры: когнитивный (социальные знания, социальная память и социальная интуиция), эмоциональный (аффективная выразительность, эмпатия, саморегуляция), поведенческий (межперсональное восприятие, межперсональное взаимодействие, групповая адаптация). Указанные параметры в практике работы подлежат оценке и развитию.

Организация социализации обучающихся в городском пространстве предполагает определенную логическую последовательность и системность организации деятельности. Во многом эта работа опирается на существенные закономерности процессов социализации у детей и подростков.

Данная модель может выполнять важную функцию – опираясь на нее, можно разрабатывать практико-ориентированные инструменты управления социализацией подростков, детей и юношества.

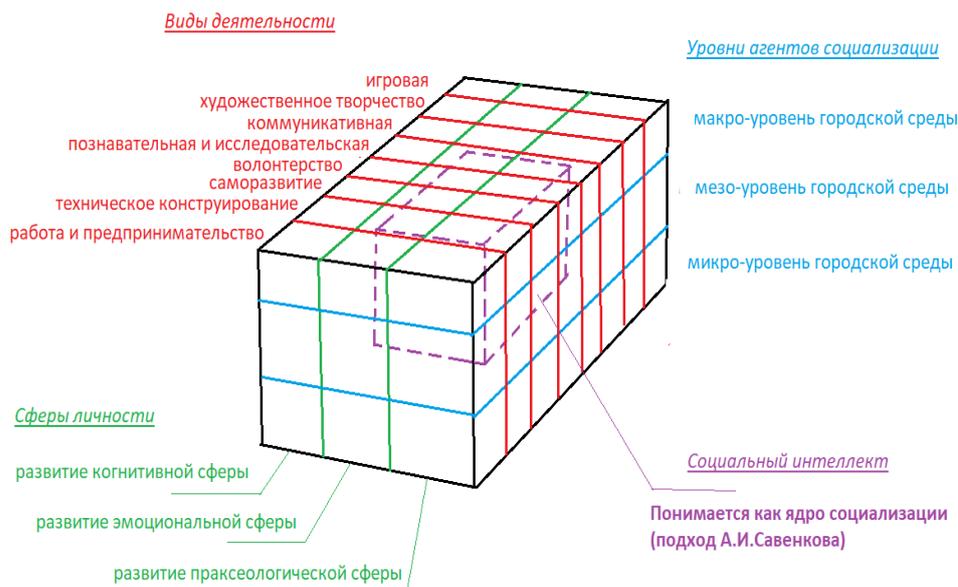
Фактически в модели задается и определенная последовательность этапов социализации, которая предполагает последовательное движение по уровням социального пространства – от микроуровня к макроуровню.

Пересечение линий на гранях параллелепипеда дает определенный ориентир для построения проектов и программ социализации.

Например, для каждого вида деятельности можно найти агентов социализации, которые бы обеспечили развитие, как когнитивной, так и эмоциональной и праксеологической сферы личности обучающихся. Такое пересечение создает целое поле дивергентных решений для практических работников. Сочетание элементов создает фактически бесконечное поле организационно-практических решений, аутентичных возможностям уникальной городской среды Москвы.

Реализация данной модели позволит активизировать процессы социализации детей, подростков и юношества и придать им позитивный характер.

**Модель позитивной социализации детей подростков и юношества в высокодинамичных и сложноорганизованных социумах**



*Рисунок 1.* Модель позитивной социализации детей, подростков и юношества в высокодинамичных и сложноорганизованных социумах.

*Применение концепции позитивной социализации как основы для организации воспитательной деятельности с детьми, подростками и юношеством, в образовательной практике мегаполиса*

Рамки содержания социализации на каждом возрастном этапе определяются ФГОС по уровням образования, однако помимо федерального компонента образовательным организациям необходимо формировать уникальное для каждой образовательной организации содержание позитивной социализации. Опираясь на нормативные документы и используя логику организации деятельности, заложенную в концепции мы предложили основные структурные компоненты содержания позитивной социализации детей, подростков и молодежи, которые являются ведущими в условиях мегаполиса. К ним относятся:

1. Инкультуральный. Освоение содержания основных элементов общекультурных (общероссийских), региональных (общемосковских) и поликультурных (элементов культурного многообразия столицы) норм и ценностей.

2. Интернациональный. Освоение норм поведения, социально и нормативно одобренных для разных зон социального пространства мегаполиса.

3. Адаптационно-конструктивистский. Изменение личности субъектов социализации под влиянием усвоения норм и протоколов поведения, при развитии степени субъектности.

Формы организации процессов социализации могут быть классифицированы по разным основаниям.

Одно из наиболее удобных в нашей концепции – это классификация форм по тем агентам социализации, с которыми организуется социальное взаимодействие. Так, взаимодействие с музеями предполагает экскурсии, участия в специализированных шоу, работу клубов и студий при музеях и пр. Использование в процессе социализации таких организаций как, например, Совет ветеранов, предполагает организацию шефской помощи в рамках волонтерского движения, организацию военно-патриотических мероприятий и др.

Для решения задач социализации педагоги, работники культурных учреждений и социальные педагоги могут использовать широкий спектр методов, которые можно примерно классифицировать на следующие группы:

- методы, основанные на использовании личного влияния референтной личности;
- методы, основанные на актуализации культурного потенциала определенного элемента городского социального пространства;
- методы, основанные на использовании групповых механизмов психодинамики;
- методы формирования определенных социальных навыков;
- игровые методы и технологии.

Естественно, это наиболее общая типология, в которую попадают более привычные для школьной педагогики методы разработки совместных заданий, беседы, проигрывания социальных ролей, моделирования и пр.

Методы, достаточно формализованные и апробированные в практике, могут стать основой для формирования образовательных технологий. Одной из ведущих технологий для формирования социального интеллекта, как ядра процесса социализации, является технология исследовательского обучения.

Необходимой технологией организации позитивной социализации детей, подростков и молодежи в социальной среде Москвы является мониторинг этого процесса. Без него невозможна обратная связь и адекватное управление. Мы основывались на работах известных отечественных авторов (И.Н. Андреева, Р. Барон, И.И. Ветрова, Х. Вайсбах, У. Дакс, С.И. Карпова, Д. Карузо, Дж. Майер, А.И. Савенков, Т. Д. Савенкова, Е.А. Сергиенко, П.В. Смирнова, Р. Стергнберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, М. Холл, А.Г. Шмелев и др.). В силу того, что основным критериальным показателем эффективности процесса социализации для нас является уровень развития социального и эмоционального интеллекта в использованной системе мониторинга, мы выделили следующие показатели:

- понимание собственных эмоций и эмоций других людей;
- выражение и регулирование собственных эмоций;
- управление своими эмоциями и поведением.

### *Заключение*

Теоретическая модель позитивной социализации детей, подростков и юношества, разработана нами с целью обеспечения адекватной условиям высокодинамичной и сверхсложной социальной среды мегаполиса, практики воспитательной работы. Её основная задача - предложить для образовательных институтов, а также различных служб и сервисов мегаполиса оригинальный, социально-педагогический подход, на основании которого возможна разработка содержания воспитательной работы, разнообразных форм организации, а также методов, методик и технологий сопровождения направлений позитивной социализации.

Как показано наше исследование, разработанная нами модель позитивной социализации детей, подростков и юношества, созданная на базе подхода к пониманию социального интеллекта, предложенного А.И. Савенковым, способна выступить методологическим фундаментом для решения воспитательных задач. Именно развитый социальный интеллект способен обеспечить социальную успешность и социальную эффективность в условиях социальной жизни в мегаполисе.

### *Литература*

1. Валуева, Е.А., Белова, С.С. Структура интеллекта и профессия// сибирский психологический журнал. 2018. №67, -С. 44-61.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л.С. Выготский// Т. 4. Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. –М.; 1984, -265 с.
3. Дарвин, Ч. Выражение эмоций у животных и человека. / Ч. Дарвин // Сочинения том 5, -М.; 1953. – С. 909-920.
4. Дерябо, С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: [Учеб. пособие для вузов] / - Ростов н/Д.: Феникс: АО Книга, 1996.
5. Каку, М. Будущее разума /М. Каку // - М.; Альпина Нон-фикшн, 2015, 502 с.
6. Карпова, С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2018, Том 23, №174, - С.99-107.
7. Карпова, С.И., Савенкова, Т.Д, Пархимович, З.В. Развитие у детей старшего дошкольного возраста художественных способностей создавать образ человека в рисовании портрета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2019, Том 24, №178, -С.100-109.
8. Козлова, С.А. Воспитание коллективизма в дошкольном возрасте // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017, №1, -С.4-8.
9. Комарова, Т.С., Савенков, А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. / Т.С. Комарова, А.И. Савенков // -М.; Учебное

пособие. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). 2017. 108 с.

10. Мудрик, А.В. О воспитании старшеклассников [Текст]. – М.; Просвещение, 1976. - 175 с.

11. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт // Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. -М.: Смысл, 2002. 464с.

12. Полковникова, Н.Б. Исследование аксиологических составляющих процесса формирования межличностных отношений взрослых и старших дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018, №1, -С. 50-54.

13. Практический интеллект. под ред. Р. Стернберга / Р.Стенберг // - Practical Intelligence in Everyday Life. -СПб.; Питер, 2002, 272 с.

14. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов//Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед.наук СССР. -М.; Педагогика, 1987.160 с.

15. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. -М.; НКЦ, 2015, -128 с.

16. Савенков, А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018, Том 7, № 2, -С. 7-15. doi:10.17759/jmfp.2018070201.

17. Савенков, А.И., Айгунова, О.А., Кривова, В.А., Павленко, Т.А., Полковникова, Н.Б., Савенкова, Т.Д. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу // Научный редактор А.И. Савенков. -М.; Перо. 2016. 206 с.

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

19. Савенкова, Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника / Т.Д. Савенкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017, № 3 (41), -С. 47-53.

20. Савенкова, Т.Д., Пархимович З.В. Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности // - М.; Известия института педагогики и психологии образования. 2018, № 1, -С. 100-113.

21. Савенкова, Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников: учебное пособие для вузов / Т. Д. Савенкова. — М.: Издательство Юрайт, 2020. — 146 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13640-1. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/466158> (дата обращения: 07.06.2020).

22. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. –М.; ТЦ Сфера, 2018, 216 с.

23. Хейзинга, Й. Homo ludens: (Человек играющий) / Йохан Хейзинга; [Пер. с нидерланд. и примеч. В. Ошиса]. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 350, [1]

24. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин чл.-кор. АПН СССР // – М.; Знание, 1974. 63 с.

25. Юркевич, В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. Электронный ресурс. 2018, Том 7, № 2, -С.28–38. doi:10.17759/jmfp.2018070203

26. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. Eds. S. Ang, L. van Dyne. New York: Routledge, 2015, 414 p.

27. Mayer J.D., Salovey P. Emotional Intelligence. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2) 2008, p.421-436.

28. O'Connor P., Nguyen J., Anglim J. Effectively Coping with Task Stress: A Study of the Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF), Journal of Personality Assessment. 2017, Vol. 99, № 3. p.304-314.

29. Pabian S., Vandebosch H. Developmental trajectories of cyber(bullying) perpetration and social intelligence during early adolescence. Journal of Early Adolescence. 2016. Vol. 36(2). p. 145–170.

30. Razaei A., Mousanezhad Jeddi E. Relationship between wisdom, perceived control of internal states, perceived stress, social intelligence, information processing styles and life satisfaction among college students. Current Psychology. 2018. Vol. 1. p. 1-7. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9804-z>.

31. Savenkov, A. Theoretical Model of Preschoolers' Social Intelligence Development. // EC Psychology and Psychiatry 8.3 (2019): - p. 206-211.

32. Self and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) / K.A. Pekaar, [et al.]. Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 120. p. 222-233. doi:10.1016/j.paid.2017.08.045

33. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity / N. Meijs [et al.]. Journal of Youth and Adolescence. 2010. Vol. 39. № 1. p. 62—72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9

34. The development of emotional intelligence in adolescence. I. Esnaola [et al.]. Anales de psicología. 2017, Vol. 33, № 2, p.327-333.

**Леонович Е.Н.,**

*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*ev.leonovich@yandex.ru*

**Суворова К.Д.,**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

*Статья посвящена формированию продуктивной деятельности младших школьников средствами детской журналистики.*

*Ключевые слова: продуктивная деятельность младших школьников, жанры детской журналистики.*

Развитие общества 21 века диктует свои условия, при этом система образования должна опережать время и воспитывать конкурентное в мировом пространстве молодое поколение с навыками как репродуктивной, так и продуктивной деятельности. Формирование продуктивной или творческой деятельности дает ребенку шанс добиться в дальнейшем успеха в жизни.

Какие же цели ставит перед собой современный учитель для решения этой задачи? В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» первостепенным в современной системе общего образования становится свободное развитие личности. Для этого необходимо развивать способности, заложенные в каждом ребенке, при учете его индивидуальности.

Востребованными становятся Soft skills (англ. «мягкие» навыки) - универсальные компетенции. Данные навыки стали особенно необходимыми по причине растущего технического прогресса и динамично меняющейся бизнес-среды. Soft skills – это социальные, психологические, эмоциональные и другие навыки, которыми человек пользуется в решении разных проблем: бытовых, рабочих, межличностных. База этой группы навыков формируется еще в раннем детстве и развивается в течение всей жизни. Особенно важно развивать и выстраивать soft skills у детей начальной школы, так как в зрелом возрасте этот процесс будет происходить в более замедленном темпе.

Одним из способов решения данной задачи является накопление опыта осуществления продуктивной деятельности ребенка. Подспорьем учителю служит то, что детей привлекает не столько результат, сколько сам процесс деятельности. Позже под влиянием обучения у них формируется направленность на получение нужного результата.

Если продуктивная деятельность играет столь существенную роль в развитии личности ребенка и формирует умения и навыки, востребованные в обществе, то современному учителю необходимо создать условия для формирования данной деятельности.

Здесь учитель несколько отходит от своей традиционной роли передачи учащимся знаний, его роль больше состоит в управлении формированием деятельности школьников. Приоритетным становится самостоятельная продуктивная деятельность ребенка. При этом он решает постоянно усложняющиеся задачи, вступает в новые для себя отношения, обогащает личностный опыт, у него развиваются устойчивые мотивы и оценки [3, С. 21-22].

Передовой педагогический опыт показывает, что одним из условий формирования продуктивной деятельности школьников может стать детская журналистика. Работа ребенка в области детской журналистики в первую очередь связана с освоением им жанров высказываний и выражения мысли в устной и письменной форме.

В. Шкловский обозначает жанр как «установленный обычай, этикет порядка осмотра мира, негласный договор между авторами и читателями о том, в какой системе расположены те явления, которые подвергнуты анализу». Л. Е. Кройчик, определяет жанр как «относительно устойчивую структурно-содержательную организацию текста, обусловленную своеобразным отражением действительности и характером отношения к ней творца» [1]. Тот или иной жанр предназначен для решения конкретной информационной задачи. Разновидности жанров выполняют функции – информационную, объясняющую, оценивающую и побуждающую.

Исходя из сказанного, при знакомстве с журналистскими жанрами учащиеся должны усвоить, что: а) жанры являются устойчивыми, б) жанры есть структурно-содержательная организация текста, в) они есть организация текста, отражающего ту или иную действительность, г) при использовании жанров юный журналист выражает свое отношение к действительности, д) существуют различные жанры журналистики.

Главные принципы журналистики, которые надлежит усвоить детям, это объективность, достоверность, точность. Журналисты отвечают на вопросы: «что? где? когда?» При этом они пользуются только проверенными данными.

Для работы с детьми могут быть использованы: а) информационные жанры (заметка, репортаж, интервью), б) аналитические жанры (письмо, рецензия, статья), в) художественно-публицистические жанры (эссе, очерк).

*Заметка* имеет небольшой объем. Она хорошо подходит для начинающих журналистов. Она раскрывает основной смысл того или иного события – конкурса, выставки, спортивного мероприятия и пр. При работе над этим жанром дети учатся кратко излагать основную мысль

*Репортаж* – более крупная форма, чем заметка. Это рассказ о событии с непосредственным наблюдением журналиста за происходящим. Любое школьное и внешкольное событие может стать объектом репортажа. Главное научиться соблюдать основные требования жанра: документальность, актуальность, оперативность, наглядность и достоверность.

*Интервью* – это беседа с одним или несколькими лицами, раскрывающая мнение респондентов о конкретном событии. Это самый подходящий жанр для решения задачи научить ребенка межличностному общению, основам культуры и этикета. Кроме того, при работе над интервью формируется умение задавать вопросы, уточнять и получать разъяснения. Журналист ведь имеет право интересоваться теми вещами, в которых он не компетентен. Не поняв, о чем говорит собеседник, нельзя передать информацию читателям. Значит, юному корреспонденту можно и нужно вовремя обратить внимание на непонятные моменты. Полезно это и в процессе обучения всем школьным предметам: так исчезает страх задать вопрос на уроке и не показаться глупым.

Аналитические жанры учат учащихся ставить перед собой цель понять: а) почему произошло какое-то событие или явление, б) иногда и спрогнозировать, что произойдет дальше, в) выразить свое мнение.

Собственное мнение не должно превращаться в эмоциональное высказывание. Работая в этих жанрах, ребенок учится подбирать нужные аргументы и выстраивать доказательства.

*Письмо* есть открытое обращение к лицу или группе лиц по поводу острой, но нерешенной на данный момент проблемы. Дети, например, могут писать письма администрации, выступая с предложениями об улучшении организации школьной жизни.

*Рецензия* – наиболее подходящий и актуальный жанр для школьников более старшего возраста (с 10 лет). Это аргументированная оценка и анализ произведения художественной литературы, искусства для ответа на главный вопрос, какое оно заслуживает внимание аудитории. Рецензия на то или иное литературное произведение может писаться на уроках литературы или во внеурочной деятельности.

Система аргументов и доказательств помогает избежать излишней эмоциональности в оценке предмета и более глубоко изучить вопрос. Кроме того, рефлексия как важнейший элемент любого урока строится по законам составления рецензии.

*Статья* – это исследование ситуации для выхода на крупномасштабную проблему, актуальную для школы, района, страны или даже для всего человечества. Это более сложный жанр журналистики для школьников, но необходимый для изучения, поскольку стимулирует словесное творчество.

Художественно-публицистические жанры вобрали в себя черты журналистики и литературы. Их общие признаки – публицистичность и художественность.

*Эссе* – это рассуждения о «вечных», не теряющих своей актуальности проблемах с примерами из окружающей действительности. Оно является небольшим по объему и пишется в свободной композиционной форме.

*Очерк* – это рассказ о частных фактах с использованием элементов различных жанров для общего подхода к глобальному вопросу, который требует

ответа в настоящий момент. В начальной школе идет подготовка к овладению детьми данным жанром.

При работе со школьниками названные жанры обнаруживают, как мы видим, свою ценность для развития навыков продуктивной деятельности. Они учат работать со словом, над его значением в контексте проблемы построения системы гуманитарного образования [4, С.20]. Они формируют нравственные убеждения, эстетический вкус, культуру межличностного общения, развивают склонности, интересы, способствуют социальному самоопределению. Умение выражать мысли и облекать их в словесную форму приобретает практический смысл. Детская журналистика выступает также как социализирующая среда [2, С.29].

Продуктивная деятельность, формируемая на занятиях по детской журналистике, может широко осуществляться во внеурочной деятельности, например, в детской редакции. Детская редакция - это маленький дружный коллектив единомышленников, в котором активно работают все и от работы каждого зависит успех общего дела. В редакционном коллективе всегда выслушают, узнают точку зрения, поддержат, подскажут. Ситуация успеха (например, публикация) подарит уверенность в себе, создаст положительную установку на будущее. Школа детской журналистики – это школа, где формируются *Soft skills*, навыки, которыми человек пользуется в решении разных проблем и задач на протяжении всей своей жизни.

Формирование продуктивной деятельности учащихся способами детской журналистики, как показывает наш опыт, может успешно осуществляться в системе массового обучения.

### *Литература*

1. Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров. М. – Изд-во Моск. Ун-та, 2008
2. Десяева Н.Д. Детская журналистика как социализирующая среда. В сборнике: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. Ответственный редактор Зиновьева Татьяна Ивановна. 2018. С. 29-32.
3. Леонович Е.Н. Основы построения системы филологического образования. Москва, 2000.
4. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Слово и его значение в контексте проблемы построения системы гуманитарного образования. В сборнике: Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования. Составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева. Москва. 2018. С. 20 – 40.

**Анненкова М.А.**  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
г. Москва  
annenkova\_ma@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЫЕЗДОВ (8-10 классы)**

*Потребности быстро меняющегося социума делают межкультурную коммуникацию востребованной во всех сферах общественной жизни. Современные образовательные стандарты одной из задач обучения иностранным языкам называют формирование социокультурной компетенции учащихся. Анализ современных учебно-методических комплексов показывает недостаточность теоретической и практической базы учебных пособий для формирования функционального аспекта социокультурной компетенции. Разумным решением этой проблемы становится привлечение потенциала внеурочной деятельности.*

*Ключевые слова. Социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, глобализация, внеурочная деятельность, эмпатия, толерантность*

*Fast-paced world makes intercultural communication essential for all spheres of human life. Developing of sociocultural skills in school education is considered to be one of the main goals of school education according to Modern Educational Standards. Students' books analysis proves the shortage of tasks aimed at functional aspect of sociocultural competence development. The Reasonable solution for this problem will be application of extracurricular activities resource.*

*Sociocultural competence, intercultural competence, globalization, extracurricular activities, empathy, tolerance.*

Современные реалии показывают насколько важно международное сотрудничество на внешнеполитической арене по решению глобальных проблем человечества, таких как глобальные кризисы, вызванные различными причинами, будь то пандемия, терроризм или проблемы экологии. Не только мировым политическим и экономическим лидерам, но и простым обывателям становится очевидно, что для успешной коммуникации недостаточно просто хорошо знать иностранный язык, но для продуктивной работы, достижения совместных результатов необходимо также владеть системой социокультурных знаний, умений и навыков, чтобы суметь правильно понять собеседника, найти нужное решение и своевременно отреагировать. Данные цели и задачи отражены в ФГОС и примерных образовательных программах по иностранным языкам.

Анализ существующих УМК по английскому языку показывает, что представленные в них задания способствуют формированию следующих компонентов социокультурной компетенции:

- знания о социокультурных реалиях Великобритании и США и др. (достопримечательности, фестивали и праздники и др.)
- умение рассказать о культуре родной страны на АЯ
- умение сопоставлять родную культуру с культурой стран изучаемого языка

При этом необходимо отметить, что отсутствуют специальные задания, направленные на формирование умения строить свое речевое поведение с учетом специфики социокультурных особенностей и ситуаций общения и задания, направленные на формирования умения правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителей языка. Важным аспектом является также формирование таких составляющих социокультурной компетенции как эмпатия, гибкость, некатегоричность суждений. В рамках школьной программы для такого спектрального изучения не хватает учебного времени, поэтому здесь необходимо задействовать потенциал внеурочной деятельности.

Очень интересным и востребованным является организация образовательных выездов в страны изучаемого языка. Здесь участникам выезда предоставляется не только возможность совершенствовать свой английский на уроках с учителями-носителями и во время ежедневной языковой практики в семье, повысить свой культурный уровень, знакомясь с достопримечательностями, но и, согласно мнению Кейт Фокс [6], учиться их понимать, или наоборот сталкиваться с определенными трудностями в силу разного видения и различных ценностей. Это уникальный опыт обогащения социокультурных представлений через активное общение с представителями англо-саксонской культуры. Так как на базе нашего учебного заведения (ГАОУ школа 548) выезды в страны изучаемого языка организуются на регулярной основе, то считаем целесообразным изучить этот вопрос с точки зрения сформированности социокультурной компетенции у ребят-участников выезда до образовательной поездки и после нее.

Для оценки уровня сформированности социокультурной компетенции на этапе констатирующего эксперимента нами применялись методы тестирования, педагогического наблюдения, диагностики на основе кейсовых заданий. Целью и задачей опытного обучения на этапе формирующего эксперимента является - формирование социокультурной компетенции учащихся 8-10 классов. С ребятами – участниками экспериментальной группы было проведено несколько внеклассных занятий, цель которых – знакомство с теми нормами и правилами, о которых не написано в учебниках, но которые востребованы при общении с представителями англо-саксонской культуры. В ходе таких мероприятий были просмотрены видео – с сюжетами из жизни британцев, прочитаны тексты про особенности английского менталитета, о которых необходимо знать. Нами были

взяты за основу те ключевые особенности поведения представителей англосаксонской культуры, которые могут привести к осложнению коммуникации. Существенный вклад в исследование данного вопроса внесли Ю.Б.Кузьменкова, Т.В.Ларина, А.В.Павловская и другие. Из зарубежных исследователей следует отметить Кейт Фокс, которая в своих этнографических монографиях говорит про особенности национального характера англичан, с юмором указывая на те черты, которые необходимо учитывать, если планируешь общение с представителями англосаксонской культуры.

Подготовка к адекватной коммуникации во время образовательного выезда предполагает формирование не только когнитивного, но и функционального аспекта социокультурной компетенции, то есть владения лингвосоциокультурными нормами вербальной и невербальной коммуникации; умения варьировать коммуникативные средства, регулировать речевое поведение адекватно ситуации.[4; с.84] С учетом необходимости каждодневной самостоятельной коммуникации обучающихся во время выездного мероприятия с представителями англоязычной культуры, обусловленной размещением в семьях, участники мероприятия нуждаются в формировании представлений о правильной интерпретации иных социальных устоев и поведенческих реакций. Для этого на этапе опытного обучения нами была разработана серия внеклассных мероприятий, целью которых стало сакцентировать внимание учащихся на особенностях характера англичан, в частности сдержанности, не эмоциональности [6], следованию за формальной стороной вопроса (тайминг, регламент жизни в семье) [3], особенности построения фраз – грамматические нормы вежливости при построении вопросов [1], «любовь» к очередям. Данные особенности иллюстрировались при помощи аудио, видео материала, чтения аутентичных текстов. Активную роль при подготовке учащихся отводилась кейсовым заданиям, когда учащиеся сами должны проанализировать ситуацию общения и попытаться найти правильное решение, с учетом полученных знаний.

Для преодоления языкового барьера и психологического дискомфорта, каждый участник индивидуально или в группе готовил проект на заданную тему. Главной целью подготовки проекта во время проживания в семье была активизация коммуникативных навыков и языковой активности подростков внутри семьи и за ее пределами, так как проекты предполагают использование таких методов как наблюдение, опрос и анкетирование. Тематика проектов обсуждается заранее на этапе подготовки к выезду и отбирается в соответствии с интересами и потребностями учащихся, также тематикой межпредметных проектов и т.д. Так, во время выездов прошлого года обучающимися были проработаны следующие темы:

Ecological problems and protection measures in the UK (Экологические проблемы и меры, направленные на защиту окружающей среды в Великобритании). Во время подготовки к выезду был составлен план исследования. Так как подростки проживали в семьях, то у них была

возможность изнутри увидеть и проанализировать вопросы организации быта семей с учетом решения экологических задач, таких как энергосбережение, экономия и утилизация мусора. Помимо этого, обучающиеся должны были собрать информацию о городе проживания, экологической ситуации и экологической политике (наличие контейнеров для сортировки мусора, чистота городских улиц, использование частного и общественного транспорта, наличие парков и зеленых насаждений, утилизация мусора и свалки и др.)

Жизнь и быт подростка Британия и Россия. Peculiarities of teenager's life in Britain and in Russia. Similarities and differences. (особенности жизни подростка, обязанности в семье, отношение к школе и образованию, интересы и увлечения, вредные привычки и др.)

Приверженность здоровому образу жизни. Healthy lifestyle is popular in Britain, Isn't it? (питание в семье и в городе, роль спорта, отказ от вредных привычек) и др. На этапе планирования проекта ребята составляли анкеты для семей, для исследования вопроса у них была возможность проинтервьюировать персонал школы, а также членов других семей, при помощи своих товарищей.

В свою очередь нами было проведено анкетирование семей для получения обратной связи и понимания того, какие аспекты необходимо доработать при организации последующих выездных мероприятий подобного характера.

По приезду была проведена диагностика на предмет изменения понимания социокультурных составляющих процесса взаимодействия с представителями англоязычной культуры участниками проекта. Тестирование в экспериментальной и контрольной группе, показало, что в результате выезда отмечена положительная динамика в таких составляющих социокультурной компетенции как эмпатия, гибкость, некатегоричность суждений, что является важной составляющей дальнейшей успешной коммуникации.

### *Литература*

1. Кузьменкова, Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. - М.: 2014. – 299с.
2. Т.В. Ларина Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. М: Языки славянских культур, 2013. - 360 с.
3. Павловская, А.В. Англия и англичане. - М.: 2008. – 173с.
4. Пахотина, С.В. Диагностика сформированности социокультурной компетентности у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.\С.В. Пахотина: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. –Ишим 2007. – 152с
5. Тарева Е.Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания.\Е.Г.Тарева\Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография\ответственный редактор Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. - М.: Неолит, 2017. - С.17-44.
6. Kate Fox, Watching the English. - London,2014. - 568с.

**Богданова А.В.**

*к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ*

*г. Москва*

*2891photina@mail.ru*

## **ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье рассматриваются вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка, даны определения основных компетенций, описаны основные сходства и различия.*

В современном обществе для успешной адаптации каждый человек должен уметь вести диалог с представителями иных культур, понимать культурологические особенности других национальностей, языковых групп. В связи с этим среди важных задач, которые стоят перед современной системой образования, в настоящее время особую значимость приобретает задача формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Многие педагоги и методисты считают данную компетенцию одной из ведущих, подчеркивая, что в нашем поликультурном обществе, в ситуации расширения пространства и возможностей межкультурного взаимодействия для эффективной коммуникации необходимо учиться понимать и принимать культурные различия, адекватно оценивать свою и чужую культуру, приобретать опыт социокультурного общения (Н.Д. Гальскова, В.В. Громова, Г.В. Елизарова, А.Ю. Муратов, В.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.).

Анализ научной литературы показал, что в методике обучения иностранному языку используются такие понятия, как «коммуникативная компетенция» (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, D. Nunnes и др.), «иноязычная коммуникативная компетенция» (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.), «межкультурная компетенция» (Г.В. Елизарова, А.Ю. Муратов, Т.Г. Тер-Минасова, А.П. Садохин, А.Н. Щукин, А. Fantini и др.), «межкультурная коммуникативная компетенция» (В.В. Громова, А.У. Деккушева, Т.В. Ларина, J. Stier и др.), «иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция» (М.П. Алексеева, И.Л. Плужник и др.).

Под коммуникативной компетенцией понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1: с. 98]. В содержание второго понятия включают не только способность, но и «готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка ... приобщение учащихся к культуре стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [2: с. 159-160].

Термин «межкультурная компетенция» используется для описания «комплекса знаний и умений, позволяющих индивиду, в процессе межкультурной коммуникации, адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [4: с. 246-247].

Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» представляет собой «совокупность межкультурных знаний, умений применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений и владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур» [3: с. 112].

Несмотря на то, что в научной методической литературе, посвященной вопросам обучения иностранному языку, данные термины часто используются как взаимозаменяемые, эти понятия не являются тождественными. Вслед за методистами Е.В. Коляниковой, Т.В. Лариной, М. Вуган и др., мы подчеркиваем, что «межкультурная коммуникативная компетенция» подразумевает умение общаться с представителями других культур именно на иностранном языке. В связи с этим, на наш взгляд, нет необходимости в расширении этого термина до «иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции».

Неоднозначно в научной литературе решается и вопрос о структуре компетенции. В целом в содержании каждой из названных компетенций исследователи выделяют от 3 до 6 элементов. При этом одни ученые (Н.В. Васильева, Н.Д. Гальскова, А.У. Деккушева, Е.А. Макарова, Е. Phillips и др.) в качестве структурных элементов рассматривают личностные качества, способности, знания и умения. Другие ученые (В.Г. Апальков, А.П. Садохин, П.В. Сысоев, D. Hymes, К. Кнарр и др.) указывают и такие элементы, как компоненты ситуации общения, опыт личности, стратегии межкультурного взаимодействия и т.п. Наиболее распространенной в научной литературе является точка зрения, согласно которой структура каждой из рассматриваемых компетенций представлена субкомпетенциями (И.Л. Бим, Г.В. Елизарова, Д.И. Изаренков, В.В. Сафонова, Р.П. Мильруд и др.).

В то же время в различных подходах к описанию структуры рассматриваемых компетенций есть сходства. Все исследователи в содержание компетенции включают языковую, социокультурную, когнитивную составляющие, что предполагает умение общаться с представителями других языковых групп на иностранном языке с учетом особенностей их культуры.

Анализ результатов освоения образовательной программы по иностранному языку, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, позволяет утверждать, что, современное иноязычного образования направлено на формирование компонентов, составляющих структуру межкультурной коммуникативной

компетенции. Так, у младших школьников формируется положительное отношение к носителям другого языка, умения коммуникации на иностранном языке в ситуациях учебного и повседневного общения.

На ступени основного образования процесс формирования толерантного отношения к ценностям иных культур, совершенствования «иноязычной коммуникативной компетенции» продолжается и завершается в средней школе следующими результатами [5: с. 9]: «1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции ... как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире; 2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; 3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран...».

Таким образом, представленные результаты анализа научной методической, педагогической литературы, нормативных документов свидетельствуют о том, что целью современного иноязычного образования является формирование у обучающихся компетенций, позволяющих им вести межкультурное общение на иностранном языке с представителями иных культур и языковых групп. Среди понятий, используемых разными авторами, более емким представляется термин «межкультурная коммуникативная компетенция».

### *Литература*

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
3. Коляникова, Е.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку старшеклассников // Вестник Череповецкого государственного университета – 2013. – № 4. – Т.2. – С. 110-113.
4. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2014. – 45 с.

**Ваганова Ф.М.**

директор ТОО «Ясли-сад Теремок»

Нур-Султан, Казахстан

## **ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ**

*В статье проанализированы основные проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, возникающие на современном этапе. Определены условия и правила эффективного сотрудничества ДОО с родителями воспитанников.*

Существующая на современном этапе модернизация системы российского образования, предъявляет достаточно высокие требования к дошкольным образовательным организациям, организации в них педагогического процесса, повышению уровню качества оказываемых образовательных услуг. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) также делает акцент на «государственно-общественном управлении», означая, в том числе, и взаимодействие с родителями [5].

В связи с этим, разрабатываются современные, новые подходы к взаимодействию с семьей, в основе которых лежит взаимосвязь между ДОО и родителями. Согласно данной концепции, ответственность за воспитание дошкольников несут их родители, а социальные институты призваны оказывать им помощь, поддержку. Признание семейного воспитания приоритетным подразумевает реализацию новых отношений между семьей и дошкольной организацией, определяемых понятием «взаимодействие». Данное определение, по словам Т.А. Куликовой, является «способом организации совместной деятельности, осуществляемым посредством общения» [4].

На практике достаточно часто возникают факторы, которые препятствуют развитию эффективного взаимодействия между педагогами и родителями. К ним Е.П. Арнаутова относит: недостаточную подготовленность педагогов к осуществлению работы с родителями; отсутствие стремления к реализации новых форм и методов взаимодействия; невысокий уровень педагогического общения; неспособность адекватно оценивать возможности семьи в воспитании дошкольников и др. [1]. В свою очередь, родители не понимают значение дошкольного периода детства в воспитании и образовании детей; недооценивают роль сотрудничества с педагогами ДОО. Руководителю образовательной организации также часто не хватает системы повышения педагогического уровня родителей, плана совместной работы специалистов ДОО, интеграции их деятельности [1].

В то же время основным моментом в диаде «семья – дошкольная организация», считает Н.М. Сертакова, является личное взаимодействие между педагогами и родителями по вопросам затруднений, сомнений, ошибок,

возникающих в ходе семейного воспитания, что невозможно без «открытости» ДОО [2]. Придать детскому саду открытость – значит сделать педагогический процесс более гибким и свободным, что без вовлечения родителей, затруднительно. Поскольку, именно семья способна привнести разнообразие в жизнь дошкольников, а педагоги, в свою очередь, получают возможность лучше узнать не только самих детей, но и их родителей, познакомиться с сильными и слабыми сторонами семейного воспитания.

От того, насколько благоприятно сформируются отношения между всеми участниками педагогического процесса во многом зависит и итог взаимодействия.

Условия взаимодействия дошкольной организации и родителей выделены Е.П. Арнаутовой. К ним можно отнести: признание важности сотрудничества; установление эмоционально-доверительного контакта между участниками процесса воспитания и образования; эффективность реализуемых методов и форм работы; активность всех субъектов взаимодействия [1].

Вне всякого сомнения, в основе взаимодействия между педагогами ДОО и семьями воспитанников лежат правила. Так, Г.М. Коджаспирова к ним относит: проявление положительного отношения к группе детей, к каждому ребенку в частности, его близким людям; демонстрация родителям чувства беспокойства, тревоги за ребенка; совместное выявление и анализ причин возникающих разногласий; сотрудничество в решении проблем во взаимоотношениях; формирование такого стиля и тона во взаимоотношениях, которые основывались бы на уважении ребенка, учете его индивидуальных особенностей и интересов [3].

Таким образом, признание на современном этапе образования приоритета семейного воспитания требует совершенно иного характера взаимоотношений между родителями и дошкольной организацией, построенного на сотрудничестве. Эффективное взаимодействие ДОО и семьи возможно при соблюдении следующих условий: осознание целей сотрудничества всеми участниками педагогического процесса, обеспечение индивидуального подхода при работе с родителями, продуманный план совместной деятельности.

### *Литература*

1. Арнаутова, Е.П. В помощь воспитателям ДОО в работе с родителями. – М.: Школьная Пресса, 2012. – 120 с.
2. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Айгунова, О.А., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Поставнев, В.М., Смирнова, П.В. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / Науч. ред. А.И. Савенков. - М.: Издательство «Перо», 2015. - 161 с.

3. Инновационные формы взаимодействия ДОО с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом / авт.-сост. Н.М. Сертакова. – изд. 2-е, испр. – Волгоград: Учитель, 2016. – 203 с.

4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для СПО. – М.: Юрайт, 2016. – 719 с.

5. Куликова, Т.А. Семейная педагогика: учебник. – М.: Академия, 2019. – 272 с.

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., N 1155 /Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.

**Деянова Т.В.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*alisautkina@mail.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Статья посвящена проблеме формирования благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников. В статье рассматриваются понятия о психологическом климате, о групповой динамике, о групповой внеурочной деятельности. Анализируются стадии развития группы и роль учителя в благоприятном прохождении детским коллективом каждой стадии. В результате делается вывод о том, что учет групповой динамики позволит формировать благоприятный психологический климат в ходе групповой внеурочной деятельности.*

*Ключевые слова: психологический климат, групповая динамика, младшие школьники, внеурочная деятельность.*

*The paper contemplates the problem of the formation of a friendly psychological climate in the collective of children of primary school. The article discusses the concepts of the psychological climate, the group dynamics, and the out-of-class group activities. The stages of group development and the role of the teacher in the good passage of each stage by the children's collective are analyzed. As a result, it is concluded that taking into account group dynamics will allow us to create a friendly psychological climate during out-of-class group activities.*

*Keywords: psychological climate, group dynamics, primary school students, out-of-class activities.*

Начальная школа является важным социальным институтом, формирующим личность детей. В школе ребенок не просто овладевает новыми

знаниями и учебными навыками, он получает индивидуальный опыт взаимодействия, построения отношений с другими людьми, выполнения новой для него социальной роли школьника.

Сложившаяся система взаимоотношений в классе (с учителями и одноклассниками) влияет на личностные качества учеников, на их успеваемость, сплоченность коллектива, учебную мотивацию, отношение к школе и учебной деятельности в целом. Поэтому учитель начальных классов проводит целенаправленную работу по формированию взаимоотношений в классе, психологического климата, используя для этого все ресурсы как урочной, так и внеурочной деятельности.

Л. Г. Почебут и В. А. Чикер указывают, что в отечественной психологии сложилось 4 основных подхода к пониманию психологического климата:

1) состояние коллективного сознания, в котором отражены процессы, происходящие в коллективе, в частности, взаимоотношения, условия совместной деятельности, групповые нормы и правила и др.;

2) эмоционально-психологический настрой людей – членов коллектива, т.е. настроение группы;

3) стиль взаимоотношений людей в коллективе, непосредственно контактирующих друг с другом;

4) совместимость членов группы, их сплоченность, единство, общность взглядов, традиций, убеждений [4].

Для успешного формирования психологического климата в школьном коллективе необходимо учитывать групповую динамику.

Д. В. Лукьянов отмечает, что понятие «групповая динамика» был введен в психологию К. Левиным в 1930-х гг. и с тех пор его содержание претерпело значительные изменения. В современной психологии можно выделить 3 основных точки зрения на сущность групповой динамики:

1) некий норматив, который предписывает, как должна быть организована группа и как ей управлять;

2) набор методик и техник, которые позволяют сплотить группу;

3) процессы, происходящие в группе, их влияние на членов группы и на характеристики самой группы [2].

П. И. Арапова считает, что феномен групповой динамики – это «развитие или движение группы во времени, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями членов группы между собой, а также внешним воздействием на группу» [1, с. 7]. Групповая динамика включает цели, нормы, структуру группы, лидерство, сплоченность и фазы (стадии) развития группы.

Умелое управление учителем начальных классов групповой динамикой класса позволяет формировать благоприятный психологический климат, т.е. такую систему взаимоотношений, которая будет способствовать продуктивной деятельности коллектива и обладать характеристиками:

– взаимопонимание;

- сплоченность (чувство «Мы»);
- доверие;
- приоритет коллективной цели над личными желаниями;
- взаимовыручка, взаимопомощь;
- симпатии учеников друг другу, дружба.

Одним из средств формирования благоприятного психологического климата в младших классах является организация групповой деятельности учеников. В групповой деятельности формируется «совокупный субъект», который является для учителя маркером того, что в классе благоприятный психологический климат.

Групповая деятельность оказывает воспитательный эффект на личность обучающихся, если она имеет общую цель и результат (материальный и отношенческий). Отношенческий результат предполагает формирование системы мировоззрения ученика, ценностных ориентаций, морально-нравственных качеств, высших чувств [1].

Внеурочная деятельность располагает широкими возможностями для формирования взаимоотношений в коллективе. Даже те школьники, у которых низкая учебная мотивация, низкая успеваемость, которые ощущают свою неуспешность на уроке и недовольны отношениями со сверстниками, во внеурочной деятельности могут раскрыть свой творческий потенциал, проявить себя, не боясь негативной оценки учителя (отметки), быть успешными в совместной деятельности со сверстниками, занять другую ролевую позицию, отличную от той, которую они занимают в классе во время урока. Формы, в которых реализуется внеурочная деятельность – экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, игры, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д. – вызывают у детей интерес, приятные эмоции и способствуют установлению дружеских отношений.

Групповая внеурочная деятельность будет формировать благоприятный психологический климат, если учитель организует ее в соответствии с групповой динамикой учебного коллектива, которая включает следующие стадии:

- 1) внимание к членам группы, оценка перспектив в структуре группового взаимодействия;
- 2) интенсивное общение, оживление, дружелюбие для «захвата престижной позиции»;
- 3) оказание заботы, взаимопомощи;
- 4) образование группировок, противоборство, конфронтация;
- 5) преодоление противоборства – согласование действий или дезорганизация [3].

При организации групповой внеурочной деятельности учитель должен не только учитывать педагогические методики и технологии групповой деятельности, но и прогнозировать групповую динамику и определить, какие

виды помощи он будет оказывать детям на каждом этапе группового развития. Учитель не должен пускать групповую динамику «на самотек» и рассчитывать на то, что младшие школьники самостоятельно успешно пройдут все стадии. Задача учителя, помимо достижения воспитательного эффекта и запланированных образовательных результатов, заключается также в сопровождении группового развития и оказания помощи обучающимся для успешного прохождения каждой стадии. Это позволит сформировать учебный коллектив и создать в нем благоприятный психологический климат.

На первой стадии учитель предлагает школьникам задания и инструменты, которые позволят им проявить внимание друг к другу. Каждый ученик должен иметь возможность рассказать о тех знаниях, умениях, навыках, способностях и качествах, которыми он обладает и которые могут быть полезными для достижения цели групповой деятельности.

На второй стадии учитель организует обсуждение предложенного содержания. Необходимо научить младших школьников высказываться по очереди, не перебивать друг друга, создать условия, при которых каждый ученик будет принимать участие в обсуждении.

На третьей стадии педагог показывает школьникам способы оказания заботы и взаимоподдержки.

На четвертой стадии – учит детей преодолевать конфликты, конструктивно их разрешать, находить компромисс.

На пятой стадии, если все предыдущие четыре пройдены успешно, школьникам может понадобиться только информационная или организующая помощь учителя. Они самостоятельно успешно справятся с задачей групповой деятельности, достигнут ее результата. Школьники, находящиеся на пятой стадии развития группы (групповой динамики) могут самостоятельно осмысливать цель совместной деятельности, осознавать мотив, подбирать средства выполнения деятельности, распределять групповые роли, определять объем работы каждого члена группы, последовательность выполнения действий и оценивать полученный результат. Школьники испытывают положительные эмоции, совместная деятельность и ситуация сотрудничества им доставляет удовольствие. Они чувствуют высокую сплоченность, гордость за результат («Мы это сделали»). Между ними устанавливаются отношения симпатии, дружбы. Они умеют решать конфликты и испытывают чувство коллективной ответственности.

Профессиональный подход учителя к организации групповой внеурочной деятельности младших школьников, с учетом групповой динамики (стадий развития группы), позволит формировать благоприятный психологический климат в учебном коллективе. Это будет способствовать гармоничным взаимоотношениям со сверстниками, самореализации, повышению учебной мотивации, формированию личностных качеств обучающихся.

### *Литература*

1. Арапова П.И. Организация групповой деятельности школьников: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2017. 2-е изд., доп. – 61 с.
2. Лукьянов Д.В. Групповая динамика и её учет при формировании студенческого коллектива. 2017. URL: [https://www.researchgate.net/publication/316700099\\_Gruppovaa\\_dinamika\\_i\\_ee\\_uc\\_et\\_pri\\_formirovanii\\_studenceskogo\\_kollektiva](https://www.researchgate.net/publication/316700099_Gruppovaa_dinamika_i_ee_uc_et_pri_formirovanii_studenceskogo_kollektiva) (дата обращения: 05.04.2020).
3. Миронова Т.И. Общая характеристика состояния и теоретических основ временных детских коллективов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Том 14. – С. 77-81.
4. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учебное пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 246 с.

*Зинченко Н.С.*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ФАСИЛИТАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ**

*В статье раскрываются методы диагностики фасилитативной функции речевого взаимодействия педагогов и учащихся.*

*Ключевые слова: урок иностранного языка, методы диагностики, когнитивные способности.*

Учитель является субъектом учебно-воспитательного процесса. В контексте учебно-воспитательного процесса, каждый учитель является и наставником, и оратором, источником информации. На уроках иностранных языком педагог выступает не только в роли наставника и оратора. Учитель иностранного языка является не просто помощником в педагогическом смысле слова, он и наблюдатель за всеми процессами, происходящими на уроках, и контролер выполнения качества заданий, организатор занятий, но основная детальность педагога иностранного языка – это полноценное участие в общении с учащимися.

Педагог и психолог Н.Д. Гальскова, в своих работах делает следующие заключения о том, что функция учителя иностранного языка является многогранной и довольно ёмкой функцией, по сравнению с учителями других предметов. Учитель иностранного языка не просто является инструктором для учащихся. Важной функцией учителя английского языка является речевая функция, которая должна быть реализована в полном объёме в процессе обучения иностранному языку. Учитель иностранного языка направляет учебную деятельность детей на уроке, предлагает разного рода объяснения,

исправляет допущенные ошибки, подсказывает новые идеи. Следует отметить, что всё вышеперечисленное является далеко не полным перечнем речевых функций учителя иностранного языка [3, с.34].

Сам по себе педагогический процесс – это своего рода взаимодействие между учителем и учащимися. Результат педагогического процесса в контексте преподавания иностранных языков зависит от характера общения. Н.С. Касаткина и Е.Ю. Немудрая, утверждают, что именно учитель иностранного языка должен быть в первую очередь не просто источником информации, сколько наставником, обеспечивающим самостоятельный поиск знаний у всех участников образовательного процесса. Данные авторы выделяют, что на уроках иностранного языка, первичным принципом должен выступать «принцип сотрудничества». Принцип сотрудничества реализуется при правильной организации учителем обучения, а также грамотно выстроенного общения с учащимися [6, с.12].

Именно в контексте общения учителя и учащихся в рамках педагогического процесса может выступать – фасилитативная функция учителя. Фасилитация - это феномен межличностного общения. Фасилитация способствует усилению продуктивности обучения участников образовательного процесса. Способ фасилитации активизируется за счёт стиля общения и личности учителя. Использование метода фасилитации помогает развивать позитивные мотивы, способствует приобретению новых знаний и умений учащихся.

Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной деятельности на уроках иностранного языка. Именно с помощью речевого взаимодействия учитель использует всё отведённое ему учебное время рациональным способом. Для правильной организации речевого взаимодействия на уроках иностранного языка, учителю требуются знания и умения использовать методические способы и приёмы, которые могли бы обеспечить необходимое взаимодействие между ним и учащимися.

Многочисленные исследования авторов: Ю.И. Апарина [1], Р.С. Димухаметов [5], В.Е. Ключко [6], С.Я. Ромашина, Н.С. Шарапова [8], И.Э. Унт [7] показывают, что наибольшие затруднения, которые встречаются в педагогической деятельности учителя иностранного языка, связаны с неумением правильно поставить, грамотные педагогически отношения с учащимися. Безусловно, такие понятия как: «педагогическое общение», «речевое взаимодействие», «фасилитация» являются известными понятиями для большинства учителей, следует отметить, что данные представления носят более поверхностный характер.

Нами было проведено тестирование с целью определения уровня сформированности фасилитативного взаимодействия у педагогов и учащихся начальных классов. Диагностическое исследование проходило на базе ГБОУ школа № 1590. Участие приняли 20 педагогов начальных классов, в возрасте от 23 до 45 лет; 40 учащихся начальных классов, в возрасте от 8 до 10 лет.

*Диагностический материал для педагогов.*

Нами была составлена авторская индивидуальная анкета для учителей. Цель данной анкеты – определить представление педагогов начальных классов относительно важности роли речевого взаимодействия на уроках иностранного языка. Анкета содержит 8 вопросов, на которые испытуемые педагоги должны были дать развернутые ответы:

1. Что такое общение?

2. Речевое взаимодействие – это....

3. Считаете ли Вы, что учителю иностранного языка, нужно совершенствовать методы речевого взаимодействия с учащимися?

4. Насколько важно речевое взаимодействие при обучении иностранным языкам?

5. Получается ли у Вас выстроить речевое взаимодействие с учащимися во время урока?

6. Что является важным в процессе речевого взаимодействия между Вами и учениками?

7. Знаете ли Вы какие-либо методы и приёмы совершенствования речевого взаимодействия в рамках иностранного языка?

8. Хотели бы Вы пройти дополнительное обучение в контексте повышения и использование новых методов речевого взаимодействия?

Ответы для анкеты предоставлялись анонимно, полученные ответы обрабатывались. Исходя из полученных данных, формировался процент определённого мнения педагогов относительно важности роли общения на уроках иностранного языка.

*Результат диагностики педагогов.*

Анкетирование педагогов начальных классов, относительно важности роли общения на уроках иностранного языка показало следующие результаты.

*Таблица 1.*

Результаты анкетирования педагогов начальных классов

№	Результаты полученных ответов	Кол-во человек
1	Развернутая характеристика ответов	20 – 100 %
2	Понимание важности речевого взаимодействия подтвердили:	14 - 70%
3	Получается выстраивать речевое взаимодействие на уроках иностранного языка	13- 65%
4	Владение приёмами и методами совершенствования речевого взаимодействия	12 – 60%
5	Желание пройти дополнительное обучение для повышения знаний в теме речевого взаимодействия с учащимися	16 –80%

Большинство педагогов давали развернутые ответы на первые два вопроса: «Что такое общение»? «Речевое взаимодействие – это...», все педагоги предоставили развернутую характеристику ответов на данные вопросы.

На вопрос: «Считаете ли Вы, что педагогу иностранного языка, нужно всегда совершенствовать методы речевого взаимодействия с учащимися. Почему?» - были получены следующие ответы:

- «Да, всегда – это позволит ему предоставить учащимся более широкий спектр знаний»; «всегда, каждый педагог должен совершенствовать любые педагогические навыки»; «иногда, так как это зависит от группы, у одних педагогов более сильные дети»; «иногда, так как помимо педагогического общения педагог может совершенствовать много чего ещё».

На вопрос: «Насколько важно речевое взаимодействие в процессе обучения иностранному языку?» - 14 педагогов (70%) дали следующие ответы:

- «Это является очень важным элементом педагогической деятельности»; «является необходимым на уроках иностранного языка, так как позволяет учащимся не боясь общаться на другом языке»; «очень важно, так как влияет на характер обучения»; «в целом важно, влияет на общее развитие ребёнка».

Другие 6 педагогов (30 %), представили следующие варианты ответов:

- «Думаю, что важно, способствует благополучному климату в группе»; «имеет большое значение»; «думаю важно сочетать общение и продуктивную работу на уроках английского языка»; «без знаний грамматики и словаря, общение невозможно».

На вопрос: «Получается ли у Вас выстроить речевое взаимодействие с учащимися во время своего урока?» - 13 (65%) педагогов ответило - утвердительно, остальные 7 (35%) ответили, что не всегда.

На вопрос: «Что является важным в процессе речевого взаимодействия между Вами и учениками?» педагоги давали следующие ответы:

- «Взаимопонимание, желание учащегося благодаря этому больше участвовать в уроке»; «поддержка учащихся, у которых есть страхи перед общением на иностранном языке»; «общее развитие ребёнка»; «социальная адаптация ребенка».

На вопрос: «Знаете ли Вы какие-либо способы совершенствования речевого взаимодействия в рамках иностранного языка?» - 12 педагогов (60%) ответили утвердительно, оставшиеся 8 (40%) педагогов затрудняются ответить на данный вопрос.

На вопрос: «Хотели бы Вы пройти дополнительное обучение в контексте повышения и использование новых методов речевого взаимодействия?» - 16 (80%) педагогов (65%) ответили утвердительно, 7 педагогов (35%) ответили отрицательно.

Таким образом, исходя из полученных данных анкетирования, можно сделать выводы о том, что большинство педагогов начальной школы понимают важность речевого взаимодействия с учащимися, однако лишь некоторые смогли

подтвердить, что обладают знаниями и дополнительными приёмами, и методами, способствующими совершенствованию фасилитативной функции речевого взаимодействия на уроках иностранного языка. Полученные данные говорят о том, что большинству педагогов требуется методическая и практическая помощь (дополнительные курсы, методики) в освоении данного вопроса.

*Диагностический материал для учащихся.*

Для диагностики нами была взята карта по определению уровня сформированности показателей фасилитативной направленности учащихся.

Данная карта наблюдения разделена на несколько блоков.

Блок 1 – деятельности учащихся.

Блок 2 – стимулирование деятельности учащихся.

Блок 3 – речевые компетентности.

Блок 4 - коммуникативные компетентности.

Данная методика проводилась в виде наблюдения за учащимися во время уроков иностранного языка. В исследовании приняли участие 40 учащихся начальных классов.

*Результат диагностики учащихся.*

Нами был определен уровень сформированности фасилитативной компетентности учащихся, данные результаты отображены таблице 2.

*Таблица 2.*

Результаты определения уровня сформированности фасилитативной компетентности

№	Уровень фасилитативной компетентности	Кол-во человек (учащиеся)
1	Высокий уровень	10– 25%
2	Достаточный уровень	14 – 35%
3	Низкий уровень	16 – 40%

Исходя из представленных данных, мы можем сделать выводы о том, что:

Высокий уровень фасилитативной компетентности наблюдается у 25% учащихся. Учащиеся с высоким уровнем могут самостоятельно оперировать материалом, высказывают собственные суждения, делают выводы. Активны и целеустремленны в достижении образовательных целей, умеют доводить начатое до конца. Учащиеся с высоким уровнем фасилитативной компетентности способны к самоанализу и саморефлексии, проявляют способности к анализу собственной образовательной деятельности.

Достаточный уровень фасилитативной компетентности наблюдается у 35% учащихся. Учащиеся с достаточным уровнем фасилитативной компетентности не всегда умеют и могут доводить начатое до конца, у учащихся с достаточным уровнем не очень активно проявляется инициативность в обсуждении вопросов. Однако нельзя сказать, что при обсуждении вопросов или сложного материала на уроке они проявляют безразличие. Как правило, с

соблюдением дисциплины и правил проведения на занятиях проблем не отмечалось.

Низкий уровень фасилитативной компетентности наблюдается у 40% учащихся. Учащиеся с низким уровнем уклоняются от высказывания собственных суждений, выводов и оценок. Материалом не владеют. Затрудняются в самостоятельной формулировке вопросов. Для учащихся с низким уровнем фасилитативной компетентности характерна пассивность и инертность в достижении образовательных целей. Они не проявляют умение доводить начатое до конца.

*Исходя из полученных данных, мы можем сделать выводы о том, что:*

*Педагоги:*

- 70% педагогов считают, что фасилитативный аспект в речевом взаимодействии со школьниками на уроках иностранного языка - является очень важным элементом педагогической деятельности и влияет на характер обучения.

- 35% опрошенных педагогов подтвердили, что, несмотря на их понимание важности речевого взаимодействия, на уроке иностранного языка, они не всегда могут выстроить педагогическое общение с учащимися во время своего урока.

- 80% опрошенных педагогов подтвердили, что дополнительное обучение (прохождение курсов) в контексте изучения речевого взаимодействия с учащимися будет полезным и позволит повысить их квалификацию.

*Учащиеся:*

- 40% учащихся имеют низкий уровень фасилитативной компетентности.

- 25% учащихся имеют высокий уровень фасилитативной компетентности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что многим педагогам нужна практическая поддержка, которая бы строилась не просто на предоставлении курсов, способствующих повышению знаний, но и на предоставлении методических рекомендаций, которые бы способствовали улучшению речевого взаимодействия с учащимися начальных классов на уроках иностранного языка. В свою очередь, учащимся также требуется необходимая поддержка, которую может оказать педагог, владеющий определёнными знаниями, навыками, приёмами и методами развития речевого взаимодействия. Совместное взаимодействие педагога и учащихся позволит детям с низким уровнем фасилитативной компетентности развивать собственные суждения и мыслить во время урока, полноценно владеть полученным материалом, быть активными участниками образовательного процесса и проявлять целеустремленность в достижении собственных образовательных целей.

### *Литература*

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

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

3. Гальскова Н.Д., Никитина З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Айрис-Пресс, 2014. – 239 с.

4. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Айгунова, О.А., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Поставнев, В.М., Смирнова, П.В. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / Науч. ред. А.И. Савенков. - М.: Издательство «Перо», 2015. - 161 с.

5. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дисс. д-ра пед. наук. Р. С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2016. – 350.

6. Ключко В.Е. Две стратегии управления развитие инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс] В.Е. Ключко Режим доступа: [http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnik/ARNIW/N1\\_1999/nauch\\_konf/pou.html](http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnik/ARNIW/N1_1999/nauch_konf/pou.html).

7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 2015. – 192 с.

8. Шарапова Н.С. Фасилитация при обучении иностранному языку. // Электронный ресурс [www.multiurok.ru]. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/fasilitatsiia-pri-obuchienii-inostrannomu-iazuku.html>.

**Медведева С.М.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИГРУШКАМИ**

*В статье рассматривается проблема педагогического сопровождения сенсорного развития детей третьего года жизни в процессе предметной деятельности с игрушками. Определена сущностная характеристика понятий: «педагогическое сопровождение», «сенсорное развитие», «сенсорное воспитание», «предметная деятельность», педагогическое понятие игрушки.*

*Ключевые слова: игрушка, предметная деятельность, педагогическое сопровождение, сенсорное развитие, сенсорные эталоны, сенсорное воспитание.*

Сенсорное развитие детей третьего года жизни до сих пор остается значимой и актуальной проблемой, потому что ребёнок познает окружающий

мир посредством восприятия предметов и явлений. База образов восприятия является основой для различных форм познания, таких как: запоминание, мышление, воображение и многих других.

Вопросами сенсорного развития в отечественной и зарубежной детской психологии, и дошкольной педагогике занимались учёные Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, М. Монтессори, Ф. Фребель и другие. Они доказали, что без специально организованного процесса сенсорного воспитания невозможно обеспечить полноценное сенсорное развитие [3]. Так, Л.А. Венгер, М. Монтессори, Е.И. Тихеева подчёркивают, что формы детского познания представляют собой результат переработки образов восприятия. А.И. Савенков, О.В. Цаплина, Н.Б. Полковникова, П.В. Смирнова, Н.С. Муродходжаева, Т.Д. Савенкова и другие [10] отмечают, что возможность полноценного интеллектуального развития человека формируется путём развития восприятия, направляемого специальным сенсорным воспитанием с первых дней жизни ребёнка.

В психолого-педагогической литературе существует большое количество определений сенсорного развития. На наш взгляд, проблематике изучения раннего детства в большей степени соответствует предложенное Л.А. Венгером. Учёный понимает под сенсорным развитием проведение педагогической работы по формированию восприятия у ребёнка определённых представлений о внешних свойствах предметов и их величинах [3]. Л.А. Венгер отмечает, что сенсорное развитие содержит в себе две стороны. Это запоминание представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений, а также овладение новыми действиями восприятия, позволяющими ребёнку полноценно и разносторонне воспринимать окружающий его мир.

При рассмотрении обеих сторон сенсорного развития становится очевидным, что для него требуется педагогическая организация процесса сенсорного воспитания. В современной педагогической литературе встречаются разные трактовки определения понятия «сенсорное воспитание». Рассмотрим некоторые из них. В психологическом словаре сенсорное воспитание рассматривается как составная часть умственного воспитания ребёнка, направленная на развитие и совершенствование сенсорных процессов, таких как ощущение, восприятие и представление [2]. В научных трудах А.В. Запорожца сенсорное воспитание охарактеризовано как становление у ребёнка раннего возраста процессов восприятия и представления о предметах, объектах и явлениях окружающего мира [5, 6].

Иначе подходит к определению понятия «сенсорное воспитание» Л.А. Венгер [3]. По его мнению, сенсорное воспитание представляет собой ознакомление ребенка с сенсорной культурой человека. Учёный отмечает, что оно является последовательным и планомерным процессом. Данное определение отличается от предыдущих понятий, тем, что в нём делается акцент на том, что

процесс сенсорного воспитания осуществляется последовательно и планомерно, то есть пошагово и систематично.

Обобщая определения понятия сенсорного воспитания, представленные выше, мы можем прийти к следующему выводу. Сенсорное воспитание – это систематическое, последовательное и планомерное педагогическое воздействие, которое формирует у ребёнка чувства, необходимые для познания окружающего мира, а также совершенствует познавательные психические процессы, такие как ощущение, восприятие, память, мышление и другие.

Важный вклад в изучение сенсорного воспитания детей внёс А.В. Запорожец [5, 6]. Главной педагогической задачей сенсорного воспитания он называл формирование у детей восприятия и представления предметов. Учёный исследовал такое психолого-педагогическое явление, как сенсорные эталоны, которые представляют собой системы чувственных качеств предметов, их форм, цветов, величин, положения и пространстве [2].

В несколько ином ключе проводились исследования сенсорного воспитания Л.А. Венгером [3]. Он видел главной задачей сенсорного воспитания то, что дети должны учиться выделять особые признаки предметов, такие как форма, цвет, величина. По его мнению, семь цветов спектра и их оттенки являются эталонами цвета в сенсорном развитии, а геометрические фигуры и метрические системы мер являются эталонами форм.

Не менее важными сенсорными эталонами являются слуховое, обонятельное и вкусовое восприятие. В каждом из них можно выявить свои виды эталонов. Например, в слуховом восприятии эталонами являются звуковые отношения, фонемы родного языка, музыкальные ноты и другие. В обонятельном восприятии существуют такие виды эталонов, как деление запахов на свежие, лёгкие и тяжёлые. А во вкусовом восприятии под сенсорными эталонами понимаются четыре основных вкуса, а именно солёный, сладкий, кислый, горький и их сочетания [1].

Понятие «педагогическое сопровождение» неоднозначно рассматривается в науке. Некоторые исследователи, например, О.С. Газман [9], считают, что данный термин тесно связан с педагогической поддержкой, это процесс личного участия и заинтересованного наблюдения педагога за жизнью ребёнка. В этом случае педагогическое сопровождение включает консультирование, поощрение детской самостоятельности при минимальной активности педагога в деятельности детей.

Ещё одно определение понятия «педагогическое сопровождение» дано Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной [9]. Они считают, что педагогическое сопровождение – это деятельность педагога созданию условий для приобретения ребёнком опыта оптимального разрешения проблем жизненного выбора.

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение в контексте исследования Н.Б. Полковниковой [7], которая видит в нём взаимосвязь субъектов образовательного процесса, педагога и ребёнка, с целью организации

взрослым условий для того, чтобы ребёнок мог принять и осуществить собственное решение в разнообразных ситуациях выбора.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования раскрывается содержание и называются условия реализации основных образовательных программ дошкольного образования. Они направлены на развитие интеллекта и личности детей от рождения до школы, развитие мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Содержание дошкольного образования представлено в пяти образовательных областях: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Всестороннее развитие ребёнка раннего возраста в этих пяти образовательных областях возможно в процессе интеграции разных видов детской деятельности при грамотном специальном педагогическом сопровождении. А.Н. Ганичева, О.В. Цапина, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, Н.С. Муродходжаева [4, 8] уточняют, что такое педагогическое сопровождение включает комплекс педагогических форм, методов и приёмов, а также средств воспитания и обучения детей.

В раннем возрасте ведущей деятельностью является предметная. Она направлена на овладение ребёнком всевозможными способами действий с предметами. Изучением предметной деятельности, занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Н. Галигузова, С.Л. Новоселова и другие. В предметной деятельности происходит развитие всех сторон детской психики. Переход к предметной деятельности как ведущей на рубеже одного-двух лет связан с развитием у ребёнка нового отношения к миру окружающих предметов [3, 5, 6, 9]. Именно в предметной деятельности сосредоточены интересы ребёнка в возрасте от одного года до трёх лет. В процессе предметной деятельности ребёнка раннего возраста происходит овладение культурными способами действий с предметами, реализуется и стимулируется познавательная активность ребёнка, которая выражается в стремлении к получению новых впечатлений, самостоятельном поиске новой информации об окружающем мире.

На третьем году жизни дети начинают использовать в качестве меры свойства других предметов. Овладение способом сопоставления предмета с образцом позволяет ребёнку группировать те сведения, которые уже накоплены в ходе понимания других предметов. Эти знания делают для ребёнка раннего возраста образ мира целостным и постоянным. К концу раннего возраста у ребёнка совершенствуются зрительные и слуховые ориентации. Это позволяет точно выполнять ряд задач: сделать выбор из двух-трёх предметов по форме, размеру и цвету; различать мелодии; петь. Дети продолжают узнавать названия окружающих предметов, обучаются осуществлять словесные просьбы взрослых, уже хорошо ориентируются в своём окружении. Ребёнок знает свойства и назначение различных предметов, находящихся в его ежедневном обиходе, не только различает, но также называет их цвет, форму, размер. На третьем году жизни у ребёнка формируются первичные представления о количестве: больше

– меньше. Активно происходит дальнейшее сенсорное развитие, что влечёт за собой существенные преобразования в ориентировочно-познавательной деятельности ребёнка.

К трём годам при грамотном педагогическом сопровождении сенсорного развития ребёнок может демонстрировать следующие результаты: действия с предметами выполняет самостоятельно, в предметной деятельности проявляет видимый интерес и удовольствие. В процессе своих практических действий ребёнок выделяет цвет, форму, величину предметов и другие сенсорные эталоны, освоенные вместе с взрослым. В конце раннего возраста ребёнок группирует предметы по образцам и признакам, в первую очередь, по цвету, форме и величине. При этом подобные достижения ребёнка возможны в случае, если педагогическое сопровождение сенсорного развития включало такие формы, как игры и игровые упражнения, занятия, режимные моменты [4].

Многие исследователи [3, 4, 5, 8, 10] отмечают, что одним из наиболее важных и эффективных методов сенсорного развития детей раннего возраста является игра. В этом возрасте процесс игры невозможен без игрушки. Игрушки представляют собой исключительно сделанные предметы, созданные для игр, они снабжают игру ребёнка раннего возраста содержанием, они заключают в себе игровые действия детей. Важное качество игрушки содержится в том, что она объединяет характерные черты и свойства предмета, в зависимости от которых ребёнок, играя, представляет те или иные действия.

Игрушка может выступать средством сенсорного воспитания детей раннего возраста, если она служит элементом педагогического сопровождения. Игрушки разделяются по видам игр, в которых они используются. Наиболее часто в группах детей раннего возраста используются сюжетные игрушки, которые имеют ещё одно наименование – образные. Это фигурки людей или животных, которые несут в себе конкретный образ, определяют ход игры. Игрушка является важным элементом дидактических игр и упражнений, способствует умственному воспитанию, в частности, сенсорному развитию детей раннего возраста.

Дидактические игры с предметами способствуют конкретизации представлений детей о разных бытовых ситуациях, о литературных произведениях и прочем. Такие игры используются в первую очередь для сенсорного развития детей раннего возраста, а также для развития координации мелких движений и зрительного контроля. К ним можно отнести тренажеры для сенсорно-моторного развития, пособия для тактильного восприятия и развития мелкой моторики рук.

Ещё один вид дидактических игр, настольно-печатные, способны разнообразить и расширить представления детей раннего возраста об окружающем мире, совершенствовать познавательные психические процессы и мыслительные действия.

Словесные игры – сложный вид дидактических игр. Словесные игры различаются процессом решения учебной задачи, которая выполняется в мыслительном плане, без опоры на наглядность. Тем не менее, словесные игры присутствуют в образовательном процессе групп детей раннего возраста в виде народных игр с пестушками, потешками, прибаутками, песенками.

Игрушка как педагогическое средство используется в различных видах игр детей раннего возраста: театрализованных, строительных, дидактических. В группах раннего возраста игры с применением игрушки являются эффективной формой организации образовательного процесса [8]. Например, в театрализованных играх дети могут инсценировать с помощью игрушки ту или иную сказку. В строительных играх дети с помощью игрушки выполняют упражнения по сенсорному развитию. В дидактических играх и упражнениях, используя игрушку, ребёнок выполняет задания педагога.

Значение сенсорного развития в раннем детстве очень велико. Исследователи [10] отмечают, что именно в раннем возрасте педагогам необходимо уделять особое внимание развитию сенсорного восприятия детей. Этот период является наиболее важным, сензитивным для формирования и совершенствования психических процессов, а также сенсорных умений и навыков, развивающих органов чувств. Кроме того, отмечено, что в целом успех умственного, физического, эстетического воспитания детей раннего возраста в большой степени зависит от уровня их сенсорного развития. Педагогическое сопровождение [7] сенсорного развития представляет собой систему взаимодействий педагога с ребёнком, направленных на развитие сенсорной чувствительности ребёнка раннего возраста, формирование сенсорных действий, на овладение сенсорными эталонами и обучение умению самостоятельно применять их в различных видах познавательной деятельности.

### *Литература*

1. Басырова, Е.С. Развитие сенсорных навыков детей раннего возраста в жизненной среде / Е. С. Басырова // Психология, социология и педагогика / Е. С. Басырова. 2016. № 2. С. 35–42.
2. Большой психологический словарь/ Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко [Электронный ресурс] - Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dict/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php) (дата обращения 12.03.2020).
3. Венгер, Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сад. М.: Просвещение. — [Электронный ресурс] - Режим доступа: [https://www.studmed.ru/view/venger-la-i-dr-vozpitanie-sensornoj-kulturnoy-kulturnoy-rebenka-ot-rozhdeniya-do-6-let\\_b38c428.html](https://www.studmed.ru/view/venger-la-i-dr-vozpitanie-sensornoj-kulturnoy-kulturnoy-rebenka-ot-rozhdeniya-do-6-let_b38c428.html) (дата обращения 12.03.2020).
4. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цаплина О.В. Методологические основы мониторинга качества

дошкольного образования в соответствии с основными положениями ФГОС ДО // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 6. С. 23–30.

5. Запорожец, А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / А.В. Запорожец, А.П. Усова. – М.: Академия педагогических наук, 2013. 198 с.

6. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Психология ощущений и восприятия. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. М., 2002. 610 с.

7. Полковникова Н.Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Автореф. Дисс. ... канд. Пед. наук. М.: МГПУ. 2010. 21 с.

8. Полковникова Н.Б. Планирование образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ. 2017. 78 с.

9. Психология детства / Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. СПб: Прайм Еврознак, [Электронный ресурс] - Режим доступа: [https://www.studmed.ru/rean-aa-psihologiya-detstva\\_8e7225bef74.html](https://www.studmed.ru/rean-aa-psihologiya-detstva_8e7225bef74.html) (дата обращения 12.03.2020).

10. Савенков А.И. Цаплина О.В., Полковникова Н.Б., Смирнова П.В., Муродходжаева Н.С., Савенкова Т.Д. Развитие образного мышления дошкольников в процессе наглядного моделирования / Под научной ред. О.В. Цаплиной. СПб.: ООО «НИЦ-АРТ». 2019. 122 с.

**Позднухова Е.А.**

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*г. Москвы*

*ekaterina.arjanova@gmail.com*

## **ПОРТФОЛИО КАК ВИД ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ**

*В данной статье рассматриваются преимущества использования такой современной системы оценивания образовательных достижений учащихся младшей школы, как портфолио или портфель достижений учащегося. В рамках исследования разработана модель портфолио, позволяющая наиболее полно отобразить индивидуальные достижения учащегося, а также замотивировать учащегося на дальнейшее развитие.*

*Для одних детей отметка – Баба Яга,*

*а для других – добрая Фея.*

*(Ш.А. Амонашвили)*

Создание необходимых условий для оценивания учащихся младшей школы является одним из направлений организации учебного процесса в рамках ФГОС НОО. Данная тема всегда занимала ведущую позицию в структуре системы образования. Свою актуальность она не теряет и сейчас в период установления перемен в образовательной системе.

В качестве критериев оценки образовательных достижений школьников выступают требования к образовательным результатам, закреплённые во ФГОС НОО. Они определены как самостоятельная педагогическая категория.

В последнее время всё более актуальной становится оценка не только учебных достижений учащихся, но и их творчества, личной инициативы, в том числе и в рамках социокультурной сферы школьной жизни. Нельзя не отметить, что наиболее востребованными в настоящее время становятся чёткие и однозначные критерии оценки, которые устанавливает стандарт, а не субъективная оценка учителя, с чем можно было встретиться ранее.

Работая в режиме комплексной итоговой оценки, учитель затрачивает много времени, сил, желания. Учитель должен быть профессионалом высочайшего педагогического уровня и, кроме того, должен обладать искренней верой в идею гуманизации российского образования.

Важной целью актуальной системы оценивания обучения является преобразование оценки учащихся нового формата в более содержательную, объективную, а также дифференцированную систему.

Одно из наибольших значений в системе оценки уделяется самоконтролю и самооценке. Они являются одними из важнейших видов учебной деятельности. Учителю необходимо научить младших школьников грамотно оценивать свои действия и их результаты, а кроме того, свой индивидуальный прогресс: сравнивать самого себя не с другими учащимися, а с самим собой в прошлом, осознавать, чему научился, насколько был самоорганизован при выполнении той или иной деятельности. Такая деятельность младшего школьника мотивирует его на самостоятельное совершенствование своих действий. В то время, как полная передача контроля и оценки взрослому вызывает неверие ученика в свои силы, держит его в состоянии постоянной тревожности. Познавательная активность учащегося возрастает в том случае, если его научить различным способам самооценки и самоконтроля. С возрастанием познавательной активности улучшается и само качество образования.

Одним из наиболее эффективных способов комплексного оценивания результатов учащихся, по ФГОС НОО, является такой вид системы оценивания, как портфолио.

Вслед за Г.Ю. Ксензовой указываем, что портфель достижений является не только современной эффективной формой оценивания, но и действенным средством для решения важных педагогических задач, которое в свою очередь позволяет:

- удерживать учебную мотивацию обучающихся на высоком уровне;

- поощрять активность и самостоятельность обучающихся, расширять их возможности обучения и самообучения;
- вырабатывать у обучающихся навыки рефлексивной и оценочной (в том числе самооценочной) деятельности;
- воспитывать умение учиться, а именно ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность. [2, с.67]

Портфолио является некой книгой достижений обучающихся, в которой представлен прогресс учащегося в различных областях его деятельности. Портфолио позволяет учащемуся проанализировать свои текущие достижения и трудности, что впоследствии поможет ему определить цели своего дальнейшего развития.

Такая система оценивания предполагает собой достаточное количество дополнительной работы, что можно выделить в качестве недостатка данной системы. Однако, изучаемая нами система оценивания позволяет целостно проследить процесс обучения каждого младшего школьника: более детально познакомиться с его трудностями и успехами, увидеть предметные и метапредметные образовательные достижения каждого учащегося в комплексе; а также определить индивидуальную программу развития, что несомненно является достоинством данной системы в рамках всё большей индивидуализации современного обучения.

Стоит отметить, что в таком портфеле достижений учащегося могут быть размещены не только результаты, достигнутые им в учебной деятельности, но и его достижения в рамках других видов активности школьной жизни и за её пределами. Среди таких видов активности можно выделить: творческую, социально-коммуникативную, физкультурно-оздоровительную и трудовую деятельность.

В рамках данного исследования мы разработали свой макет портфолио, который наиболее полно поможет отразить результаты всех сфер деятельности учащегося, а также замотивирует учащегося на дальнейшее развитие и поможет верно осуществлять самоконтроль своих достижений.

Далее мы предлагаем ознакомиться с нижеприведёнными разработанными нами разделами портфолио и их компонентами:

Раздел № 1: «Знакомство со мной». Данный раздел предполагает собой краткую информацию о ребёнке и его семье, а также можно включить краткую информацию о его друзьях и предпочтениях, о том, что интересно ребёнку.

Раздел № 2: «Каким я вижу себя». Данный раздел предполагает собой автопортрет учащегося.

Раздел № 3: «Я глазами родителей». В данном разделе родители учащегося могут написать небольшое сочинение о том, каким они видят своего ребёнка.

Раздел № 4: «Мои мечты» – раздел, в котором учащийся может выразить мысли о своём будущем.

Раздел № 5: «Моя учёба», где учащийся размещает свои учебные работы, которыми он гордится.

Раздел № 6: «Моё творчество» – раздел, в котором учащийся может разместить всё, что он сделал самостоятельно, своими руками, или то, к чему он приложил большие усилия.

Раздел № 7: «Ваши советы мне» предполагает собой некий список рекомендаций, который может быть заполнен взрослыми, работающими с этим ребёнком. Среди них могут быть педагоги, психологи, родители.

По форме предложенный нами вариант портфолио учащегося является неким личным дневником, который ученик заполняет в течение всего учебного года.

Таким образом, отмечаем, что портфолио, действительно, является одним из наиболее эффективных видов оценивания образовательных достижений младших школьников, хотя и имеет некоторый недостаток – большое количество времени, затрачиваемое на его подготовку.

Среди его основных преимуществ следует выделить не только оценку деятельности учащегося со стороны педагогов, но и самооценку учащегося, а также взаимооценку достижений учащихся класса и параллели классов. Кроме того, портфолио позволяет объединить качественную и количественную оценку способностей учащегося, а также направлено на сотрудничество учителя и учащегося с целью оценивания результатов прогресса в обучении. Нельзя не отметить, что портфолио выступает в качестве формы непрерывной оценки учащегося в рамках непрерывного образования.

Самооценка и портфолио как понятия достаточно тесно связаны между собой, так как «портфолио – это целенаправленная коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях». [3, с.65] Из всего вышесказанного делаем вывод, что портфолио – это инструмент фиксирования индивидуальных достижений учащихся младшей школы.

### *Литература*

1. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Айгунова, О.А., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Поставнев, В.М., Смирнова, П.В. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / Науч. ред. А.И. Савенков. - М.: Издательство «Перо», 2015. - 161 с.

2. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст]: учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензонова. - М.: 2000. - С.67.

3. Портфолио достижений ученика - шаг в сторону реформирования оценочной системы в школе // Профильная школа. - 2004. - № 5. - С.65 - 67.

Соболева С.Г.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва

## К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЫ



*В статье представлена актуальность и раскрыто теоретическое обоснование проблемы формирования игровых умений у детей раннего возраста в процессе сюжетно-образительной игры.*

*Ключевые слова: детское развитие, игровой опыт, игровые умения, ранний возраст, сюжетно-образительная игра.*

*The article presents the relevance and reveals the theoretical*

*basis of the problem of formation of playing skills in young children in the process of plot-display game.*

*Keywords: children's development, game experience, game skills, early age, plot-display game.*

Проблематика детской игры, её развития и содержания не одно столетие привлекает внимание учёных. Л.С. Выготский утверждает, что в игре ребёнок намного опережает свои возможности. В трудах Р.И. Жуковской; А.В. Запорожца; А.Н. Леонтьева; Н.Я. Михайленко, Н.Н. Поддьякова, Н.А. Коротковой Р.А. Иванковой, Р.Б. Стеркиной, Л.В. Артёмовой; Д.Б. Эльконина отмечается, что игра – это своеобразный доступный для ребёнка путь к пониманию мира. В процессе игры происходит развитие отдельных психических функций. Происходят качественные изменения личности в целом, формируется детское сознание, закладывается база творческого потенциала. В игре маленький ребёнок не только отражает впечатления, полученные из окружающего мира, но и знакомится с социальным миром, учится общаться и взаимодействовать с другими людьми, быть самостоятельным, доброжелательным, ответственным и многому другому. В работах А.Н. Ганичевой, С.А. Козловой, Н.А. Козыревой, Н.Б. Полковниковой, А.И. Савенкова, Н.П. Флегонтовой, О.В. Цаплиной и других современных исследователей подтверждается, что игра имеет как воспитательное, так и развивающее значение [1, 2, 4, 8, 9].

В то же время, как отмечает Н.Б. Полковникова [6], возможности занятия игрой для современного ребёнка искусственно сужены взрослыми. В режиме дня детей групп раннего и дошкольного возраста самостоятельным творческим играм практически не отводится времени, педагоги и родители не создают специальных педагогических условий для развития детской игровой деятельности, взрослые часто подменяют игру интеллектуальным развитием. Родители и воспитатели не учат детей играть, не передают им игровые умения, не помогают ребёнку накопить игровой опыт.

Отечественные исследования [1, 7] дают возможность заключить, что детская игра не заложена биологически, она не возникает сама по себе. Игра – часть культурно-исторического развития человечества, социальный опыт, который взрослый передаёт, а ребёнок присваивает в процессе онтогенеза. Для зарождения игры необходим другой человек, игровой партнёр, маленькому ребёнку необходимы личные впечатления, то есть события, которые могут быть отражены в игре.

Неумение играть негативно сказывается на психическом развитии детей в раннем и в дошкольном возрасте в целом. Как указывают современные исследования Н.С. Муродходжаевой, Н.Б. Полковниковой, А.И. Савенкова, П.В. Смирновой, О.В. Цаплиной [8] и других, возникают дефициты в развитии познавательных психических процессов: мышления, воображения, речи. В работах А.Н. Ганичевой, С.И. Карповой, Н.А. Козыревой, А.И. Савенкова, Т.Д. Савенковой, О.В. Цаплиной и других [1]; О.А. Айгуновой, В.А. Кривовой, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковниковой, А.И. Савенкова, Т.Д. Савенковой [9] и других показано, что без игры в дошкольном возрасте обедняется развитие личности: ребёнку трудно находить контакт и коммуницировать со сверстниками и взрослыми, выстраивать межличностные отношения с окружающими людьми, прослеживаются проблемы в развитии эмоционального интеллекта.

Имея возможность проявить субъектную позицию, активность, инициативность и самостоятельность, зачатки детского творчества в игровой деятельности в первые годы жизни, в дальнейшем человек будет стремиться к самореализации в других видах деятельности, приобретёт уверенность в себе и в своих силах, сможет стать решительным и ответственным, научится свободно выражать свои чувства. В связи с этим в программах и методических разработках в области дошкольного образования говорится, что педагогам дошкольных образовательных организаций необходимо обратить внимание на развитие игры ребёнка, начиная с раннего детства [2]. Для того, чтобы сюжетно-ролевая игра проявилась в виде ведущей деятельности в дошкольном возрасте, необходимо начинать формирование игровых умений в раннем детстве, когда с полутора лет закладываются предпосылки игровой деятельности.

Как отмечает Н.Б. Полковникова [5], в федеральном стандарте дошкольного образования игра рассматривается в качестве одного из прочих важных сквозных механизмов развития ребёнка и является необходимым

условием создания благоприятной социальной ситуации развития в дошкольном детстве. Поэтому одним из требований стандарта к образовательной программе дошкольного образования является педагогическая поддержка ребёнка раннего возраста в общении и совместных играх с взрослыми и сверстниками, развитии детской инициативы. Там же указано, что целевыми ориентирами на этапе младенческого и раннего возраста служат следующие показатели: ребёнок стремится к общению с взрослым, активно подражает в появляющихся играх действиям взрослого; подражает действиям и проявляет интерес к сверстникам; стремится к самостоятельности в игровом поведении.

Ряд современных авторов, среди которых А.Н. Ганичева, Н.С. Муродходжаева, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков [3] уточняют, что для обеспечения реализации поставленных дошкольным стандартом педагогических целей, воспитателю групп детей раннего возраста необходимо создать ряд психолого-педагогических условий. Наиболее значимые среди них: выделение специального времени на игру в режиме дня группы; организация развивающей предметно-пространственной среды для становления и развития сюжетно-ролевой игры; педагогическая работа по поддержке и обогащению спонтанных детских игр, в том числе формирование игровой мотивации и обучение детей раннего возраста элементарным игровым действиям на уровне сюжетно-отобразительной игры.

Процесс возникновения и развития сюжетно-отобразительной игры, её содержание в раннем возрасте изучены Н.Я. Зворыгиной, Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселовой и других. В работах этих авторов рассматривается так называемая «предметная игра» детей раннего возраста, а также – дошкольного возраста. Понятие «игровые умения» вводят Н. Я. Михайленко и Н. А. Короткова [7], которые характеризуют игровые умения как преобладающие у ребёнка раннего возраста потенциальные возможности использовать различные способы действий в игре и способы построения игры.

Проблему нашего исследования составляет поиск эффективных педагогических путей формирования игровых умений детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительной игры. Оно нацелено на разработку теоретически обоснованной и апробированной эффективной педагогической технологии формирования игровых умений детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительной игры.

Перед нами стоят следующие задачи. 1) Определить теоретические основы формирования игровых умений детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительной игры. 2) Раскрыть сущностно-содержательную характеристику понятия «игровые умения». 3) Провести анализ современного состояния проблемы формирования игровых умений детей раннего возраста. 4) Охарактеризовать сюжетно-отобразительную игру как метод формирования игровых умений детей раннего возраста. 5) Выявить критерии, показатели и

уровни сформированности игровых умений детей раннего возраста. б) Спроектировать, апробировать и проверить эффективность педагогической технологии формирования игровых умений детей раннего возраста.

Исследование опирается на следующие теоретические положения. Игра ребёнка дошкольного возраста представляет собой социокультурное явление. Она несёт в себе неисчерпаемый педагогический потенциал. Специфика сюжетно-ролевой игры как деятельности в том, что её результат представлен собственно процессом игры.

Компонентами сюжетно-ролевой игры являются: сюжет, содержание, воображаемая ситуация, игровые действия. Они интегрированы игровой ролью – основной структурной частью игры.

Игра является первой самостоятельной деятельностью ребёнка. Элементы сюжетно-ролевой игры можно зафиксировать в раннем возрасте. Источником зарождения сюжетно-ролевой игры служат детские впечатления от событий, на которых взрослый акцентирует детское внимание. При грамотном педагогическом руководстве сюжетно-ролевая игра становится ведущей деятельностью ребёнка дошкольного возраста.

Формирование игровых умений сюжетно-отобразительной игры в раннем возрасте представляет собой важный и необходимый шаг становления сюжетно-ролевой игры дошкольника. Игровые умения – это основа разнообразных способов построения игры для ребёнка раннего возраста. Они неразрывно связаны с игровыми предметами, игровыми действиями и игровыми отношениями, с воображаемой ситуацией и ролью и формируются комплексно, в сочетании и ними.

Поэтому педагогическая технология по формированию игровых умений детей раннего возраста должна быть направлена на расширение представлений детей от года до трёх лет об окружающем мире, в том числе – о социальной действительности; обучение способам действия с игровыми предметами, игрушками и предметами-заместителями. Такая педагогическая работа невозможна без участия в ней родителей воспитанников. Значит необходимо специальное обучение взрослых педагогически целесообразным играм с их детьми. Обязательным условием реализации нашей педагогической технологии должно стать создание образовательной среды, в которой дети, родители и педагоги являются равноправными партнёрами в игровом взаимодействии.

### *Литература*

1. Акимова Ю.А., Карпова С.И., Ключко О.И., Козырева Н.А., Литвинова С.Н., Осипенко Л.Е., Поставнёв В.М., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цапина О.В., Цицулина А.В., Савенков А.И., Ганичева А.Н., Поставнёва И.В. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста / Под науч. ред. А.И. Савенкова. М.: Юрайт. 2020. 339.с.

2. Борисова М.М., Ганичева А.Н., Дубровская Е.А., Стародубова Н.А., Полковникова Н.Б., Флегонтова Н.П. и другие, всего 17 авторов. Счастливый ребёнок. Программа воспитания и обучения дошкольников по образовательным областям / Под науч. ред. С.А. Козловой. М.: ООО «Школьная пресса, 2011. - 283 с.

3. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цаплина О.В. Технологии проведения мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования основными положениями ФГОС ДО // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 3. С. 49–62.

4. Козлова С.А., Ганичева А.Н., Флегонтова Н.П., Крулехт М.В., Полковникова Н.Б., Шахманова А.Ш., Шукшина С.Е., Демидова Н.И. и другие, всего 12 авторов. Социализация детей в дошкольном возрасте. М.: Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России. 195 с.

5. Полковникова Н.Б. Построение педагогического процесса дошкольного учреждения на основе примерных образовательных программ / Корнеева Т.В., Полковникова Н.Б. Курганова Е.А., Листик Е.М., Павленко Т.А., Сухобокова Н.Ю. Психолого-педагогический практикум (психология, дошкольная педагогика, методики). М.: Изд-во МГПУ. 2010. 288 с. С. 279–287.

6. Полковникова Н.Б. Формирование человека будущего. Нужны ли нам традиционные методики воспитания ребёнка в игре? / Игровая культура современного детства. Материалы 1 Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства». Московский городской педагогический университет. М.: НАИР. 2017. 369 с. С. 190–195.

7. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко; Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1987. 192 с.

8. Савенков А.И. Цаплина О.В., Полковникова Н.Б., Смирнова П.В., Муродходжаева Н.С., Савенкова Т.Д. Развитие образного мышления дошкольников в процессе наглядного моделирования / Под научной ред. О.В. Цаплиной. СПб.: ООО «НИЦ-АРТ». 2019. 122 с.

9. Савенков А.И., Айгунова О.А., Кривова В.А., Павленко Т.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребёнка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / Под науч. ред. А.И. Савенкова. М.: Изд-во «Перо». 2017. 128 с.

**Строганова А.В.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lena.86.86.95@mail.ru

## **РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Статья посвящена изучению исследовательской деятельности организации в начальной школе как средства развития самостоятельности детей младшего школьного возраста. Определено состояние разработанности исследуемой проблемы в научных и методических источниках, выяснена сущность понятия «исследовательская деятельность». Авторами рассмотрены виды исследовательской деятельности младших школьников, показаны особенности ее организации на уроках в начальной школе.*

*Ключевые слова: самостоятельность, исследовательская деятельность, младший школьный возраст.*

*The article is devoted to the study of research activities of the organization in primary school as a means of developing the independence of children of primary school age. The state of development of the studied problem in scientific and methodological sources is determined, the essence of the concept of «research activity» is clarified. The authors consider the types of research activities of primary school children, and show the features of its organization in primary school lessons.*

*Key words: independence, research activities, primary school age.*

Актуальность проблемы. Сегодня, находясь на пороге нового этапа своего развития, человечество нуждается в воспитании «новых» личностей, для которых было бы характерно не только развитие интеллектуальных способностей, но и высокий уровень самостоятельности, индивидуальности и нравственности. Современному школьнику необходимо учиться быстро адаптироваться к изменяющимся ситуациям, творчески подходить к решению проблем, самостоятельно приобретать новые знания и умения в учебно-воспитательном процессе и на протяжении всей жизни.

Основная задача современной образовательной организации – подготовить обучающихся к самостоятельной жизни. Сознательное и прочное усвоение знаний, умений и навыков, развитие способностей, творческого мышления является результатом только собственной, познавательной деятельности личности. Именно поэтому приоритетное значение в развитии новой школы приобретает задача развивать у учащихся младшего школьного возраста самостоятельность.

Значительную роль в выполнении этих задач играет начальное звено школы. Фундаментальность начального образования - не только в формировании знаниевой сферы, но и в формировании ключевых компетентностей, которые являются важнейшим достоянием развивающего школьного образования. С

учетом реализации основных принципов компетентного подхода, начальная школа должна спроектировать стратегию организации деятельности младших школьников с доминированием познавательной активности для достижения самостоятельности.

Анализ последних научных исследований. Проблема развития самостоятельности у детей стала предметом анализа отечественных психологов и педагогов, в частности Х.Д. Алчевской, Л.С. Выготского, Е.А. Голант, Т.Г. Лубенец, П.И. Пидкасистого, Г.М. Смотрицкого и др., которые подчеркивают значимость психолого-педагогического сопровождения самостоятельности обучающихся в условиях начального обучения.

В материалах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования одним из ценностных ориентиров также указано «развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия её самоактуализации» [4].

Цель статьи – раскрыть особенности развития самостоятельности младших школьников и ее формирование в исследовательской деятельности.

В большинстве исследований, проведенных в последнее время, самостоятельность младшего школьника определяется как сформированность, стремление и умение познавать в процессе целенаправленного поиска.

Самостоятельность младшего школьника – это умение ставить перед собой разнообразные задачи и выполнять их вне опоры и побуждения извне [1]. Это связано, прежде всего, с потребностью человека выполнять действия по собственному побуждению. Именно поэтому на первый план выходят такие особенности ребенка, как познавательная направленность, произвольность психических процессов, умение ставить перед собой цели, планировать и организовывать свою работу, рефлексия, инициативность, творческая активность.

У детей младшего школьного возраста формируется произвольность, осознание собственных действий, психических состояний, формируется рефлексия и собственное мнение, ценности и представления. Указанные характеристики необходимы современному младшему школьнику, поскольку обучение предполагает самостоятельную активность личности и требует от нее инициативы, одновременно развивая ее, формируя готовность к деятельности в новых условиях. Операционная подготовка младшего школьника к обучению невозможна без целенаправленного формирования умений и навыков инициативной деятельности, поскольку именно в этом возрасте ребенок в полной мере включается в учебную деятельность, которая становится для него ведущей.

Инициативность, которую дети проявляют в учебной деятельности, является интегральной характеристикой личности, охватывает интеллектуальную, мотивационную и эмоционально-волевую сферы. Умственные способности составляют фундамент этой инициативности,

определяют операционные возможности ребенка, но они не проявляются непосредственно, а лишь через призму мотивационной и эмоционально-волевой структур личности. Эти структуры, как правило, могут тормозить или стимулировать проявление умственных способностей, определяя, таким образом, широту и глубину познавательного процесса.

Большую роль в развитии самостоятельности младших школьников, как отмечают многие ученые (Я.Н. Носикова, А.С. Обухов, И.М. Хагундокова, Е.В. Чердынцева) играет исследовательская деятельность.

Исследовательская деятельность – это особый вид интеллектуально-творческой активности, созданный в результате функционирования механизмов поисковой активности и построен на базе исследовательского поведения [3].

Активное участие младших школьников в исследованиях основывается на их естественном стремлении к самостоятельному освоению учебного материала, что способствует творческой самореализации ребенка, развития его интеллекта и критического мышления, формированию и совершенствованию умений проводить исследования, самостоятельно добывать и применять знания. На уроках, включающих элементы исследовательского обучения, у учащихся начальной школы формируются важные качества: открытость к другим мыслям, коммуникативная компетентность, интеллектуальная активность, независимость мышления, умение дискутировать, проницательность, самокритичность.

Исследовательская деятельность позволяет развивать у младших школьников активность, инициативность, энергичность, самостоятельность творческих действий и поведения, мотивом которых служит потребность в самореализации. У учащихся вырабатываются следующие учебные компетенции, благодаря которым дети умеют обдумывать свои действия и устанавливать взаимосвязь между новыми и ранее приобретенными знаниями, принимать альтернативные решения, а также учатся концентрировать свое внимание, быть активными, планировать собственное обучение, формулировать и высказывать собственные мысли, доверять членам сообщества, ценить индивидуальные особенности каждого.

Интересными для нашего исследования являются взгляды Е.В. Чердынцевой, которая отмечала, что исследовательская деятельность существенно отличается от традиционной учебной и связана с выполнением учащимися творческой поисковой задачи с неизвестным заранее результатом и предусматривает следующие этапы: формулирование проблемы; выдвижение гипотезы; выбор способа проверки гипотезы (деятельности, направленной на проверку); подготовка полученных результатов к анализу; анализ, обобщение результатов; формулирование вывода [5].

Кроме того, к основным психолого-педагогическим условиям развития самостоятельности средствами исследовательской деятельности можно отнести следующие:

– первое условие – дифференцированный подход к использованию исследовательского материала на уроках. Дифференциация заключается во всеобъемлющем приспособлении содержания и процесса обучения к индивидуальным возможностям каждого ученика. Дифференцированный подход помогает сформировать у учащихся самостоятельность, так как работа выполняется отдельно каждым ребенком;

– второе условие – формирование интереса, понятность и интересность заданий. Лишь при условии ясности поставленной задачи и цели его исполнения, а также четкого осознания результата, который ожидается, возможно формирование познавательного интереса и дальнейшей самостоятельной учебной деятельности;

– третье условие – интерес к исследовательской деятельности. Особенно в младшем возрасте интерес к исследовательской деятельности в значительной степени влияет на познавательную активность и самостоятельность. Самостоятельность обучения особенно активно проявляется в деятельности, когда ученик имеет интерес. Для поддержки этого интереса педагогу следует использовать различные формы: стихотворные задачи, квест-задачи, постановочные события, логические задачи, юмористические задачи и тому подобное. Успешному внедрению исследовательской деятельности в образовательный процесс способствует использование педагогом на уроке различных интерактивных методов и приемов, обеспечивающих развитие творческой активности младших школьников, формирование у них исследовательских умений, дивергентного мышления, проблемного видения, фантазии и воображения;

– четвертое условие – обеспечение взаимодействия и партнерства в работе с педагогами и одноклассниками; только при условии правильного педагогического руководства самостоятельной деятельностью ученика, можно формировать и развивать познавательную самостоятельность ученика.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод, что исследовательское обучение будет эффективным, если будет отвечать ряду требований: сочетание с различными видами познавательной деятельности; осознанность учеником сущности проблемы; целеустремленность поисковой творческой и продуктивной деятельности; самостоятельность поиска учащимися ответов; реализация потенциальных способностей учащихся; организация исследований с учетом возможности удовлетворения потребностей учащихся во время общения с одноклассниками, родителями, учителями; приобретение навыков самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе; обеспечение сотрудничества «ученик - учитель» на основе принципа равноправия, партнерства.

Формирование учебных компетенций невозможно без формирования самостоятельности младшего школьника. Именно принципы непрерывности, преемственности образования и комфортности развития детской личности

позволяют создавать среду, в которой новообразования этого возраста максимально развиваются, что способствует выработке самостоятельности. Это является основой для развития и формирования ответственности в следующем возрастном периоде.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Самостоятельная работа в начальных классах – обязательный компонент процесса обучения, ее роль, содержание, продолжительность, способы руководства определяются целью изучения определенного материала, его спецификой и уровнем подготовки школьников. Правильно организованная деятельность, поможет и облегчит ребенку научиться самостоятельности. Исследовательская деятельность – высшая форма самообразования действия ученика. Многочисленные психолого-педагогические исследования доказывают, что именно исследовательская деятельность больше всего развивает у учащихся способность к творческому самостоятельному мышлению. Исследовательская деятельность позволяет создавать проблемные ситуации, которые способствуют активизации самостоятельной творческой деятельности учащихся. Для того, чтобы младшие школьники активно приобщились к исследовательской деятельности, учитель должен избегать предоставления учащимся готовых способов действий при решении тех или иных типов задач.

Дальнейшее исследование обозначенной проблемы предполагает изучение особенностей современного семейного воспитания младших школьников, а также разработку форм и методов работы начальной школы с семьей для развития самостоятельности младших школьников.

### *Литература*

1. Белокосова Е.Е. Формирование самостоятельности у младших школьников // В сборнике: Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике. – 2018. – С. 27-29.
2. Носикова Я.Н., Обухов А.С. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности с 1 по 4 класс // В сборнике: Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций. – 2018. – С. 39-53.
3. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2013. – 150 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2016. – 31 с.
5. Чердынцева Е.В. Развитие самостоятельности младших школьников в исследовательской деятельности // В сборнике: Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования. – 2019. – С. 153-156.

## ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

**Комлева А. А.**

ОЦ ИФ Инглиш Фест СНГ

*komlevaania@yandex.ru*

### ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*В данной статье рассматриваются четыре этапа развития эмоционального интеллекта дошкольников: знакомство с эмоциями, осознание своих и чужих эмоций, управление ими. А также представлены особенности каждого из этапов и их последовательность.*

*Ключевые слова: этапы развития эмоционального интеллекта, дошкольный возраст, эмоции.*

В условиях современного мира можно заметить увеличение интереса к особенностям взаимосвязей разума и чувств, а также их взаимовлияния. Большое количество публикаций на эту тему приводят как к популяризации феномена эмоционального интеллекта, так и к появлению ложных представлений, связанных с ним. На фоне этого у учёных встаёт вопрос не только о сущности и механизмах эмоционального интеллекта, но и об особенностях его развития и становления.

Базовое понятие «эмоциональный интеллект» определяется, как способность человека, которая включает умение различать и понимать эмоции, понимать намерения, желания и мотивы, других людей и свои, управлять эмоциями своих партнёров по общению и собственными [1]. Заметим, что большая часть работ по изучению данного феномена посвящена взрослым.

Чаще всего в научных публикациях выделяют четыре шага развития эмоционального интеллекта. Причём стоит отметить, что эти шаги универсальны для любой возрастной группы, однако имеют свои особенности в каждой из них. Ниже рассмотрим каждый из таких этапов с преломлением на дошкольный возраст. Рассмотренные этапы опираются на модели Д. В. Люсина и Дж. Гоулмана.

Первый этап данного возраста – уникален и представляет собой знакомство ребёнка с эмоциональным миром. Другими словами, испытываемые дошкольником переживания обретают словесную форму благодаря окружающим его взрослым. На этом этапе ребёнок учится узнавать и называть эмоции и чувства как свои, так и наблюдаемые им, но ещё не анализирует и не исследует их. Стоит отметить, что данный этап достаточно длительный и сосуществует параллельно остальным этапам. Это объясняется тем, что спектр эмоционального проявления чувств разрастается постепенно, по мере приобретения ребёнком соответствующего опыта. Также заметим, что он не заканчивается и ко взрослому возрасту, но качественный прирост информации о переживаемых эмоциях значительно ниже, и даже стремится к нулю. Это

объясняется тем, что количество опыта и реакция на них всё же ограничены, но и индивидуальны для каждого человека.

Второй шаг – осознание своих эмоций. На данном этапе идёт активное освоение ребёнком своего эмоционального мира, обозначения своих эмоций. Ввиду накопленного ранее лексического запаса дошкольник определяет свои эмоции вербально (иногда без чёткого невербального выражения) и может задумываться о причине, вызвавшей определённое состояние. Данный этап соответствует компоненту самосознания.

Третий – осознание эмоций других людей (первичная эмпатия). Часто данный этап наступает вместе с предыдущим, так как ребёнок получает опыт не только через свои собственные переживания, но и взаимодействуя с окружающими. На данном этапе ребёнок начинает обращать внимание на других, как произвольное (чаще всего), так и непроизвольное. В этот период развития дошкольник декодирует выражение лица и тела других людей. На этой ступени он также начинает задумываться о причинах поведения людей, выражающих то или иное чувство. Именно на данном этапе формируется начальное социальное понимание людей.

Четвёртый шаг – управление своими эмоциями. Данный этап наступает у детей среднего и старшего дошкольного возрастов. Дети уже не только определяют свои эмоции и причины их появления, но и учатся предугадывать их, а также симулировать ту или иную эмоцию. Здесь же закладываются основы самоконтроля.

Заключительный этап – управление эмоциями других людей. На данной ступени дети «пробуют» использовать имеющиеся у них эмоции для регулирования социальных взаимоотношений. Пока на достаточно элементарном уровне и только со знакомыми им людьми

Таким образом, в дошкольном возрасте ребёнок учится понимать свои и чужие эмоции, распознавать лицевую экспрессию, идентифицировать свои и чужие эмоции, разбираясь в их причинах и следствиях, а также пытается управлять своими эмоциями [Психология семейных отношений: с. 350]. Более того, развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте происходит неравномерно, а переход к следующему этапу подразумевает не завершение предыдущего, а лишь когнитивную готовность. Раньше развивается первый компонент эмоционального интеллекта: способность к пониманию эмоций, включающий распознавание и идентификацию эмоций. Несколько позже начинает развиваться одна из составляющих первого компонента эмоционального интеллекта, связанная с пониманием контекста эмоций, их причин и следствий; второй компонент эмоционального интеллекта: способность к управлению эмоциями [2].

Развитие сферы эмоционального интеллекта важно, так как социальная успешность детей в дошкольном возрасте и в более старших возрастах зависит во многом от уровня развития эмоционального интеллекта.

### *Литература*

1. Гоулман Дж. Эмоциональный интеллект. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2018. – 544 с.
2. Листик Е. М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / Е. М. Листик // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. - №2. – С. 81-85.
3. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Г. А. Емельянов (ред.), Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. – М.: Смысл, 200. – С. 25-35
4. Психология семейных отношений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Д. Кошелева, О. А. Шаграева, Т. В. Корнеева, О. В. Лобза, Т. А. Павленко, Е. М. Листик, Е. А. Курганова, Н. Ю. Сухобокова; под ред. О. А. Шаграевой и А. М. Сергеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 350

**Кочкина А.В.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*anuta\_gusena@mail.ru*

## **ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ: КАКИМ ЕГО ВИДЯТ СТАРШЕКЛАСНИКИ И УЧИТЕЛЯ В 2020 ГОДУ**

*В статье раскрываются результаты эмпирического исследования структуры образа идеального учителя у старшеклассников и учителей г. Москвы в 2020 году. В качестве методов исследования использовалась специально сконструированная анкета «Характеристика идеального учителя» (А.В. Кочкина, А.М. Двойнин) и контент-анализ сочинений старшеклассников «Каким я вижу идеального учителя?». Было установлено, что в структуре образа идеального учителя как у старшеклассников, так и педагогов наиболее выражены профессиональные качества, затем – педагогические способности. Менее выражены в структуре образа идеального учителя у обеих групп испытуемых гуманистическая направленность его личности. В целом образ идеального учителя в представлениях старшеклассников и учителей схож.*

*Ключевые слова: идеальный учитель, образ учителя, имидж учителя, личностные качества, профессиональные качества, педагогические способности, педагогическое мастерство.*

*The article reveals the results of an empirical study of the structure of the image of an ideal teacher among senior pupils and teachers in Moscow in 2020. As research methods, we used a specially designed questionnaire “Characteristics of an ideal teacher” (A. V. Kochkina, A. M. Dvoinin) and a content analysis of senior students' compositions “How do I see an ideal teacher?” It was found that in the structure of*

*the image of the ideal teacher, both high school students and teachers are most expressed professional qualities, then - pedagogical abilities. The humanistic orientation of his personality is less expressed in the structure of the image of the ideal teacher in both groups of subjects. In general, the image of the ideal teacher in the views of high school students and teachers is similar.*

*Key words: ideal teacher, image of a teacher, image of a teacher, personal qualities, professional qualities, pedagogical abilities, pedagogical mastery.*

Педагог является важнейшим субъектом образовательного процесса. Основной его задачей выступает реализация целей обучения и воспитания обучающихся. В связи с этим особую значимость приобретает проблема профессиональных и личностных качеств педагогов общеобразовательной школы, развитие их культуры и этики.

Личностные и профессиональные качества учителя играют важную роль среди множества факторов, способствующих плодотворной образовательной деятельности. Рассматривая учителя как профессионала, необходимо особо подчеркнуть тот факт, что его личностные качества выступают рабочим инструментом профессиональной деятельности [5]. Личность педагога существенно влияет на развитие личности обучающихся [4] через разнообразные формы воспитательной деятельности [1]. Поэтому успешность реализации образовательных задач отчасти определяет тем, насколько реальный учитель соответствует образу идеального учителя, как в сознании своих учеников, так и в свое собственном. Идеальный учитель как определенная эталонная модель педагога в сознании субъектов образовательного процесса является определенным когнитивным звеном, опосредствующим отношения между ними.

*Целью* нашего исследования стало выявление структуры образа идеального учителя у старшеклассников и учителей г. Москвы в 2020 году.

Исследовательская работа проводилась на базе ГБОУ Школа №1516 г. Москвы.

В исследовании приняли участие 200 обучающихся из 9, 10 и 11 классов, а также 40 учителей. Возраст старшеклассников – 15-18 лет, возраст учителей: 21-56 лет. Среди старшеклассников было 113 юношей и 87 девушек, среди учителей 32 женщины и 8 мужчин.

В качестве *методов исследования* использовалась авторская анкета «Характеристика идеального учителя», разработанная А.В. Кочкиной и А.М. Двойниным, которая была предложена обучающимся и учителям, а также контент-анализ сочинений старшеклассников на тему «Каким я вижу идеального учителя?». Анкета была построена на основе ранее проведенного исследования Двойнина М.Л. с соавторами [2, 3] и включала в себя 22 профессиональных и личностных качества педагога, из которых надо было выбрать наиболее существенные, которые характеризуют идеального учителя.

Также в анкеты вошел ряд вопросов, касающихся гендерных и возрастных характеристик идеального учителя и его внешнего вида.

После проведения анкетирования была подсчитана частота встречаемости определенных качеств в ответах испытуемых, после чего данные качества были проранжированы в соответствии с величиной частоты встречаемости. Наибольший ранг получило максимально значимое качество. Полученные результаты представлены в Таблице 1. Далее данные качества были нами систематизированы в соответствии с концепцией педагогического мастерства Зязюна И.А., в соответствии с которой педагогическое мастерство учителя рассматривается как трехкомпонентная структура, включающая в себя: 1 – профессиональные качества; 2 – педагогических способности; 3 – гуманистическую направленность личности педагога.

Таблица 1

Личностные и профессиональные качества идеального учителя по мнению старшеклассников

№	Качества	Ранг	№	Качества	Ранг
	Умение заинтересовать	7,1	12	Креативность	4,7
2	Знание предмета	7	13	Организаторские способности	4,7
3	Умение преподнести материал	6,5	14	Ораторские способности	4,4
4	Эмоциональная устойчивость	6,4	15	Объективность	3,9
5	Чувство юмора	6,3	16	Общая эрудиция	3,6
6	Общительность	5,6	17	Активность	3,3
7	Доброта	5,4	18	Трудолюбие	3,2
8	Отзывчивость	5,2	19	Обаяние	2,5
9	Честность	5	20	Требовательность к ученикам	2,4
1	Индивидуальный подход	4,9	21	Самокритичность	1,7
1	Воспитанность	4,8	22	Эмпатия	1

Для большинства опрошенных, а это и учителя и старшеклассники, пол учителя не важен, 63 % опрошенных оптимальным возрастом идеального учителя видят интервал от 25 до 35 лет, так как в данном возрасте учитель, с одной стороны, еще достаточно молод, с другой – уже имеет определенный опыт преподавательской деятельности.

В группе качеств, характеризующих *гуманистическую направленность личности* педагога наибольшую выраженность среди старшеклассников получили чувство юмора, доброта, отзывчивость, а среди педагогов – честность, чувство юмора и доброта.

Относительно *профессиональных качеств* идеального учителя мнение учителей оказалось следующим: самым важным для них является знание предмета, затем по убывающей следуют: методика преподавания, умение заинтересовать, индивидуальный подход и объективность. Мнение старшеклассников относительно профессиональных качеств идеального учителя во многом совпадает с мнением учителей, за исключением того, что старшеклассники на пятое место вместо «объективности» поставили креативность учителя.

Анализ *профессиональных качеств*, присущих идеальному учителю, показал, что наибольшую важность как для учителей, так и для учеников имеют одни и те же профессиональные качества. И если их взаимное местоположение может отличаться, то в целом первая пятерка качеств сохраняет свое лидерство.

Перечень педагогических способностей, которыми должен обладать идеальный учитель, по мнению старшеклассников, следующий: эмоциональная устойчивость, общительность, организаторские и ораторские способности. Что касается мнения учителей, то они педагогические способности расположили в следующей очередности: эмоциональная устойчивость, организаторские способности, эрудированность, ораторские способности.

Анализ педагогических способностей, присущих идеальному учителю, показал, что как и в случае с профессиональными качествами, присущими идеальному учителю, наибольшую важность как для учителей, так и для учеников имеют одни и те же характеристики. Вызывает озабоченность тот факт, что и старшеклассники, и учителя на последнее место поставили эмпатию.

Если рассмотреть отдельно группы качеств идеального учителя, выделенные нами в соответствии с компонентами педагогического мастерства, то мы увидим следующую картину. Выявленные совпадения и полярность взглядов отражают уровень сплоченности коллектива старшеклассников и учителей – их ценностно-ориентационное единство, динамику их взаимопонимания. Среди компонентов педагогического мастерства в структуре образа идеального учителя и старшеклассники, и педагоги отдают предпочтение профессиональным качествам.

Моделирование личности идеального учителя предполагает творческий поиск, который способствует профессиональному самоопределению старшеклассников, росту педагогического мастерства действующих педагогов, созданию благоприятного психологического климата в школе. Учитель должен воспринимать школьника как личность, а не выступать олицетворением требований учебной программы. Контент-анализ сочинений на тему «Каким я вижу идеального учителя», написанных старшеклассниками, показал, что личностные качества в профессии учителя идут рука об руку с профессиональными.

В целом, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что представления об идеальном учителе старшеклассников г. Москвы

конвергируют с представлениями учителей, что создает предпосылки для развития взаимопонимания между данными участниками образовательного процесса.

### *Литература*

1. Двойнин М.Л., Двойнин А.М. Формы воспитания школьников в период педагогической практики студентов // Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя / Науч. ред. М.Л. Двойнин. – Тара: Филиал ОмГПУ в г. Таре, 1999. – С. 3–9.

2. Двойнин М.Л., Двойнин А.М., Кандаурова А.В. Моделирование личности идеального учителя // Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя / Науч. ред. М.Л. Двойнин. – Тара: Филиал ОмГПУ в г. Таре, 1999. – С. 17–20.

3. Двойнин М.Л., Двойнин А.М. Педагогическое мастерство в контексте ролевого общения учителя // Проблемы современного образования и методы активизации учебного процесса на рубеже веков: Сборник научно-методических материалов. – Тара: Филиал ОмГПУ в г. Таре, 2000. – С. 43–50.

4. Двойнин А.М., Двойнин М.Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. О. И. Ключко. – СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2016. - С. 215–222.

5. Медведева О.А., Сусяков Т.Д. Современный образ идеального учителя // Вестник экспериментального образования. – 2018. – № 1. – С. 10-18.

**Ревтова Т.В**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*ГБОУ Школа 2051*

*tatyana.voloxina@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Изучение развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте находится в настоящее время в стадии становления. Выступая новым направлением психолого-педагогических исследований, данный феномен порождает различные интерпретации ввиду отсутствия в научном сообществе единства взглядов на эмоциональный интеллект. Основываясь на концепции эмоционального интеллекта, сформулированной А.И. Савенковым [5], в данной статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта старших дошкольников и предложена программа развития*

*эмоционального интеллекта старших дошкольников посредством изобразительной деятельности.*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект; старший дошкольник; изобразительная деятельность; диагностика; программа развития.*

На сегодняшний день вопрос развития эмоционального интеллекта дошкольников является чрезвычайно актуальным. Для общества очень важно научить ребенка взаимодействовать с окружающими. И лучше начинать этот процесс уже в дошкольном возрасте. От того, как подрастающая личность будет общаться со сверстниками и значимыми взрослыми, насколько полноценным будет приобретенный опыт функционирования в социуме и способность конструировать взаимоотношения с окружающими, иметь представления об эмоциональном состоянии личности, управлять своим эмоциональным состоянием, будет зависеть успешность дальнейшей социализации ребенка.

Многими учеными, в частности Т.Д. Савенковой, отмечается негативный факт, получивший развитие в последнее время, что современные дети не обладают необходимым уровнем эмпатии, становятся менее чувствительными в эмоциональном плане, что еще больше актуализирует задачу становления эмоционального интеллекта дошкольников [6]. Ю.А. Афонькина констатирует, что неуклонно растет процент детей, имеющих нарушения развития психоэмоциональной сферы, проявляющиеся во враждебности к окружающим, эмоциональной неустойчивости, повышенной тревожности и агрессивности, что становится существенным барьером на пути взаимоотношений с окружающими [1].

Одним из ключевых направлений процесса эмоционального развития дошкольников является становление восприятия и воспроизведения эмоциональных состояний, что отмечают многие ведущие ученые в области психологии дошкольного возраста, в частности Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Дошкольный возраст в современной психологии рассматривается как один из важнейших этапов развития самосознания, преодоления эгоцентризма, формирования эмоциональной сферы ребенка и раскрытия его потенциальных возможностей, в том числе творческих. В этом возрасте происходит интенсивное эмоциональное развитие, несколько опережающее развитие интеллектуальное, что делает еще более актуальным развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.

Ученые подчеркивают, что исследование эмоционального интеллекта дошкольников необходимо ввиду того, что данный феномен выступает фундаментом развития личности. Исследование путей его формирования откроет реальную возможность оптимизации личностного развития ребенка и

его взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми в процессе межличностного взаимодействия.

Теоретические и практические аспекты эмоционального интеллекта представлены в работах как зарубежных исследователей, таких как Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо, Д. Гоулмен, Р. Бар-Он и др., так и отечественных ученых А.И. Савенкова, Д.В. Люсина, Г.Г. Гарсковой, А.В. Брушлинским и др.

В современных исследованиях определяются сущность, компоненты, уровни эмоционального интеллекта.

Вместе с тем, специфика образовательной деятельности в условиях дошкольного учреждения по развитию эмоционального интеллекта представлена в современных исследованиях недостаточно широко. Еще меньше представлены возможности изобразительной деятельности для формирования и развития эмоционального интеллекта дошкольников, что и предопределило выбор темы нашего исследования.

База исследования: МБОУ Школа № 2051, дошкольный корпус 5 «Планета детства», дети старшего дошкольного возраста, подготовительная группа, возраст 5-6 лет, 50 человек.

Для определения уровня социального интеллекта старших дошкольников были использованы следующие методики: проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» (О.М. Дьяченко); методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой; методика «Диагностика способности к распознаванию эмоций по выражению лица» Е.М. Листик.

1. Методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» позволила определить эмоциональную ориентацию старших дошкольников на мир вещей или мир людей.

Результаты диагностики посредством методики «Дорисовывание» показали, что 16 дошкольников (32%) обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, 22 ребенка (44%) - средним, а 12 человек (24%) - имеют низкий уровень эмоционального интеллекта.

Для наглядности полученных результатов представим их в виде диаграммы (рис. 1).

Из всех подвергшихся диагностике старших дошкольников на мир людей ориентировано 16 человек (32%), а на мир вещей – 34 дошкольника (68%).

Что же касается различий по половому признаку, то девочки имеют более высокий общий показатель эмоционального интеллекта. Так высокий уровень эмоционального интеллекта имеют 8 девочек (34,8%) и шесть мальчиков (22%), средний уровень эмоционального интеллекта продемонстрировали 12 девочек (52,2 %) и 10 мальчиков (37%), низкий уровень - 11 мальчиков (40,1%) и всего три девочки (13%).



Рисунок 1. Уровень развития эмоционального интеллекта старших дошкольников, определенный по методике «Дорисовывание»

Следующая методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

В качестве стимульного материала выступили пиктограммы с изображенными эмоциями различной модальности, фотографии эмоциональных детских лиц, карточки с изображением лиц гномов.

В первой диагностической серии детям были предъявлены карточки с изображением лиц гномов, во второй - фотографии эмоциональных детских лиц.

Экспериментальное исследование эмоциональной идентификации выявило следующие результаты: 18 старших дошкольников обладают высоким уровнем эмоциональной идентификации, 12 детей имеют средний уровень, в ходе выполнения задания им оказывалась определенная помощь, у 20 детей выявлен низкий уровень эмоциональной идентификации. В ходе эксперимента им оказывалась предметно-действенная и содержательная помощь.

Что касается гендерных различий, то данная методика показала преобладание высокой степени эмоциональной идентификации у девочек, что неудивительно, так как в данном возрасте девочки опережают в своем психическом развитии сверстников мужского пола.

Еще одной методикой диагностики способности старших дошкольников к распознаванию эмоций по выражению лица Е.М. Листик.

Экспериментальное исследование распознавания эмоций по выражению лица выявило следующие результаты: 15 старших дошкольников обладают высоким уровнем способности к распознаванию эмоций по выражению лица, 20 дошкольников имеют средний уровень, у 15 старших дошкольников выявлен низкий уровень способности к распознаванию эмоций по выражению лица. Результаты диагностики по методике Е.М. Листик представлены на диаграмме (рис. 2).

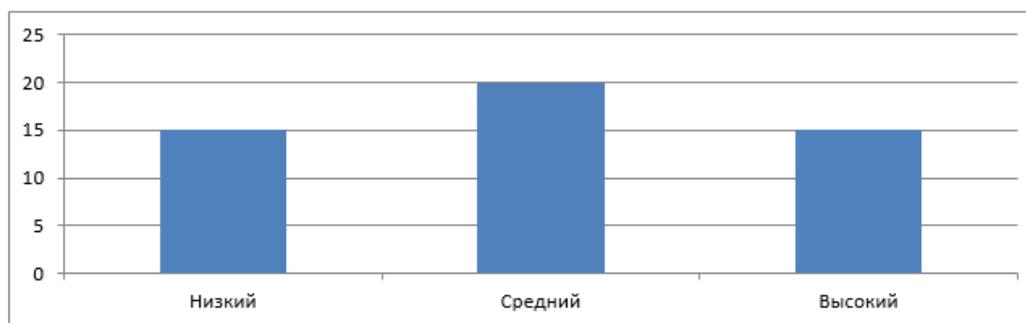


Рисунок 2. Уровень развития способности старших дошкольников к распознаванию эмоций по выражению лица

Обобщив результаты диагностики по трем методикам, мы выявили уровень развития эмоционального интеллекта каждого дошкольника. В целом по исследуемой выборке было определено, что высокий, средний и низкий уровни развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста распределились приблизительно в равном отношении, но больше всего оказалось детей со средним уровнем развития эмоционального интеллекта (36%), на втором месте по численности дошкольники с низким уровнем развития эмоционального интеллекта (34%), и на третьем месте дети с высоким уровнем (30%).

Исходя из анализа научно-педагогической литературы и собственного опыта работы с дошкольниками, было определено, что дальнейшее развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников возможно посредством занятий изобразительной деятельностью.

Нами была сформирована и применена «Программа развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительной деятельности».

#### *Литература*

1. Афонькина Ю.А. Диагностика психоречевого развития детей 3-7 лет. - Волгоград: Учитель, 2018. - 69 с.
2. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
3. Листик Е.М. Методика диагностики способности к распознаванию эмоций / Психологическая диагностика. 2017. Т. 14. №3-4. С. 36-53.
4. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. - М.: Национальный книжный центр, 2015.
5. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2017. - № 3. - С. 47-53.

**Смелянская И.К.,**  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва  
irinasmel@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассмотрены условия готовности к обучению первоклассников в условиях инклюзивного образования.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование; готовность к обучению; психолого-педагогическая готовность, первоклассники.*

*The article considers the conditions of readiness to teach first-graders in inclusive education.*

*Keywords: inclusive education; readiness to learn; psychological and pedagogical readiness, first-graders.*

В настоящее время во многих странах достаточно активно развивается инклюзивное образование. Подобная тенденция отражает общую направленность развития отечественной системы образования в направлении гуманизации образовательного процесса, усилении социальной и воспитательной направленности образования. В этой связи инклюзия выступает не только как образовательная, но и социокультурная технология. Особая ценность и востребованность инклюзивного образования обусловлена тем, что оно направлено на формирование у всех участников образовательной деятельности общечеловеческих ценностей: взаимоуважения; сочувствия, сопереживания; взаимопомощи; общения и др. [1, 3, 7, 8].

Мониторинговые исследования позволяют получать важную информацию о состоянии инклюзивного процесса в образовательной организации и условиях, способствующих успешности реализации идей инклюзии в современной образовательной организации, а именно:

1. Какие категории детей «включены» в инклюзивный процесс в образовательной организации. Предполагается учет категорий детей, включенных в инклюзивное пространство организации, а также вид инклюзии.

2. Какие формы инклюзии присутствуют в деятельности различных отделений образовательной организации, какие из них дают наилучший результат.

3. Каковы образовательные и социальные потребности детей с ОВЗ, их потребность в инклюзивном образовании.

4. Какова ресурсная обеспеченность в образовательной организации для реализации инклюзивного процесса. Какие ресурсы используются эффективно, какие неэффективно, в каких организациях испытывается дефицит.

5. Какова степень готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода.

6. Какие отношения складываются у всех участников инклюзивного образовательного процесса. На каких ценностных принципах они формируются. Какие способы влияния на отношения являются наиболее эффективными, а какие менее эффективными.

7. Каково отношение педагогов, родителей и детей к процессу внедрения инклюзии в образование, уровень их осведомлённости о принципах инклюзии и уровень принятия.

8. Насколько оптимальна система психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса [5].

Установлено, что успешность обучения первоклассников в условиях инклюзии обусловлена не только их готовностью к обучению, но и готовностью их родителей, и педагогов к включению в систему инклюзивного образования [1, 4, 5, 6]. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов отмечается ряд условий, способствующих успешности реализации идей инклюзии в современной образовательной организации [2, 3, 5, 8].

К психолого-педагогическим условиям инклюзивного образовательного процесса в начальной школе относят:

- кадровое обеспечение;
- научно-методическое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- информационно-просветительская работа с родителями.

Среди условий развития инклюзивной практики выделяют составление и реализация индивидуального (инклюзивного) образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Значимым условием успешной инклюзивной практики признается психологическая готовность к обучению в условиях инклюзии как детей с ОВЗ, так и обучающихся, не имеющих ограничений по состоянию здоровья [5, 6]. Следует отметить, что важность готовности будущих первоклассников к обучению в инклюзивном классе приобретает дополнительную актуальность в связи с объемами учебной информации и достаточно высокими требованиями к уровню овладения детьми навыками счета и чтения, развитию их логического мышления и речи.

Исследование готовности первоклассников к обучению в школе в условиях инклюзии позволило определить основные направления коррекционной работы:

- развитие речи,
- развитие слухо-зрительного восприятия речи,
- формирование коммуникативных компетенций

Проведенный теоретический анализ и пилотажное исследование готовности первоклассников к обучению в школе в условиях инклюзии позволяет сделать вывод о том, что система работы по формированию готовности первоклассников к обучению в условиях инклюзии будет эффективна при наличии ресурсной готовности образовательной организации по реализации образовательных программ для детей с ОВЗ и психолого-педагогической

готовности педагогических работников и родителей обучающихся к включению в систему инклюзивного образования.

*Литература:*

1. Алехина С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ» // URL: [www.edu-open.ru](http://www.edu-open.ru) (дата обращения 02.5.2016).

2. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В.Алехина; Е.Н.Кутепова; Т.Ю.Сунько, Е.В.Самсонова. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 147 с.

3. Леонгард Э. И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие [Текст] / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Л. И. Иванова / Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2011. 278 с.

4. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / Е.И. Сухова, С.И. Карпова, А.С. Львова, О.А. Любченко, И.В. Поставнева, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова / под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Издательство «Спутник +», 2016. 54 с.

5. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 4. С. 29 – 37.

6. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Ващилин А. С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 19-34.

7. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования / В.В. Афанасьев, Н.Д. Десяева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, О.А. Орчаков, И. В. Поставнева, А.П. Сухоносков. М: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. 128 с.

8. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Электронный ресурс] // URL: <http://www.gosbook.ru/document/55119/55153/preview> (дата обращения 06.03.2016).

**Хечиян Е.А.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

*liza.xechiyan@mail.ru*

**Листик Е.М.**

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

## **МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

*В статье рассмотрена проблема мотивации педагогических работников, концепции мотивации трудовой деятельности, внешние и внутренние мотивы педагогов, способы материального и нематериально стимулирования, проанализирована теория X и Y Дугласа Мак-Грегора.*

*Ключевые слова: мотивация, внешние и внутренние мотивы, концепции мотивации, система мотивации.*

В современном менеджменте все большее значение приобретают мотивационные аспекты. Общество заинтересовано сегодня в высоком уровне профессионализма педагогов; в работниках, которые стремятся к усовершенствованию своих знаний и умений, которые находятся в непрерывном развитии и не престают заниматься самообразованием, чтобы идти в ногу со временем и отвечать нынешним запросам.

Современный педагог – это творческая личность, способная решать проблемные ситуации, увлекать обучающихся процессом саморазвития; личность, владеющая интерактивными методами обучения и ИКТ-технологиями. Современный педагог – это человек, работающий в режиме многозадачности, умеющий переключаться с одной деятельности на другую и выполнять несколько процессов одновременно.

И работодатель заинтересован именно в таких педагогических кадрах. Но чтобы создать высокопрофессиональный педагогический корпус, руководителю необходимо разработать четкую систему моральных и материальных стимулов, чтобы сохранить в коллективе лучших учителей и пополнить образовательное учреждение новым поколением педагогов, способных работать в постоянно изменяющихся условиях.

Успех любой образовательной организации зависит во многом от педагогического коллектива: от квалификации сотрудников, качества выполнения ими своих должностных обязанностей, дисциплины, точности в решении поставленных задач. А для того, что побудить сотрудников к достижению целей, которые ставит организация, и достичь эффективного управления, нужна система мотивации.

Проблема мотивации педагогических работников освещена учёными в различных аспектах: о проблеме мотивации педагогических работников говорили В.Г.Асеев, А.Б. Бакурадзе, А. Маслоу; проблему психологии управления рассматривали Е.П.Ильин, Н.Н. Вересов; об основах управленческой

деятельности и оценке поведения педагогов в условиях изменений пишут П.Мартин, Ш.Ричи, проблему преодоления сопротивления изменениям анализирует К.М.Ушаков. Факторы, сущность, а также условия профессионального роста педагогов затрагиваются в трудах А.А.Бодалева, Т.Г.Браже, Б.З.Вульфа, Л.М.Митиной. Учёные говорят о личности педагога, его образовании и профессиональной деятельности, как о сложной, многоаспектной, постоянно развивающейся системе [2].

Чтобы достичь высоких результатов, нужно выявить индивидуальные мотивы каждого работника. Но необходимо брать во внимание, что потребности человека часто изменяются, а, следовательно, должен меняться и процесс улучшения мотивации.

Выделяют несколько концепций мотивации трудовой деятельности. В.Врум и Э.Диси говорят про "патерналистскую" концепцию. Её суть заключается в том, что человек будет больше стремиться к выполнению своей работы, если он ей удовлетворен. И чем больше поощрять сотрудника и вознаграждать, тем качественнее он будет работать. Мак-Грегор выделяет "теорию X" и "теорию Y". Согласно первой теории люди не любят работать, следовательно, их нужно принуждать к труду, следить за их деятельностью, угрожать наказаниями и осуществлять постоянный контроль. В данном случае работник предпочитает, чтобы ему давали распоряжения и выполняет приказания. В основу «теории Y» легли демократические принципы делегирования полномочий. Здесь является значимым улучшение взаимоотношений и признание того факта, что каждого человека мотивируют свои потребности и ожидания. Руководитель понимает, что выполнение работы является естественным состоянием и не обязательно принуждать к ней и осуществлять постоянный контроль, ведь есть и другие способы воздействия. Признается желание сотрудника саморазвиваться, получать дополнительное образование [5].

Что же побуждает человека к работе? Это могут быть побуждения общественного характера, получение денег и иных материальных благ, возможность саморазвития.

Мотивация педагогических сотрудников также связана с климатом образовательного учреждения. Нужно сформировать условия, благодаря которым каждый педагог будет ощущать важность собственной работы, чувствовать себя частью коллектива, стремиться к взаимодействию и сотрудничеству с коллегами. Руководителю следует чаще обращать внимание на «полезность» той работы, которую выполняет человек, отмечать его профессиональные успехи. Все эти моменты могут предусматриваться в кадровой политике.

Невозможно дать универсальный ответ на вопрос о том, как же выстроить систему мотивации в организации, ведь часто разработка системы мотивации имеет многие неизвестные компоненты. Надо учитывать цели различных

сотрудников, понимать, что у каждого свои потребности. При этом важно брать в расчет цели самой организации, её ресурсы и кадровую политику.

Любая образовательная организация имеет свои особенности, поэтому разработка системы мотивации предполагает:

- 1) анализ ожиданий образовательной организации от педагогических сотрудников,
- 2) соотношение потенциала каждого сотрудника и требований, которые к нему предъявляет организация,
- 3) определение демотивирующих факторов.

Только после того, как будет проведена оценка ситуации, можно решить какие факторы снижают мотивацию сотрудников к труду; определить ресурсы организации, которые не используются; решить проблемы, стоящие внимания.

Система мотивации охватывает спектр материального и нематериально стимулирования и определяет мотивационное направление, которое будет отражать интересы сотрудников и самой организации.

Важно определить какой тип сотрудников преобладает в учреждении и понять при каких именно условиях будет обеспечена максимальная отдача от них. Для кого-то важна власть, деньги и авторитет, кто-то отдает предпочтение признанию в обществе, статусу, саморазвитию и пр. Также от противного можно выявить, являются ли нынешние условия демотивирующими или нет [4].

В наше время, если мы говорим о системе мотивации, следует отметить связь мотивационной политики со стратегией учреждения. Эта связь регулирует последовательность управленческих решений в организации и обеспечивает их непротиворечивость.

Мотивирование персонала является в некоем смысле искусством, соответственно руководитель должен обладать чувством меры и гармонии. Если качественно подойти к вопросу мотивации сотрудников и использовать возможности каждого работника, его потенциал, то можно обеспечить высокую конкурентоспособность организации.

Не имеет смысла наблюдать за системой мотивации конкурентов и пытаться применить её у себя, ведь это сугубо индивидуально.

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время проблема мотивации педагогических работников является актуальной и руководителю целесообразно разрабатывать систему мотивации в образовательной организации, чтобы стимулировать производственное поведение педагогических работников, направив их на достижение стоящих стратегических задач.

### *Литература*

1. Верховин В.И. Мотивация труда работников в условиях современного производства. М.: Дело, 2015 – 324 с.
2. Веснин В.Р. Основы менеджмента. – М.: Триада-ЛТД, 2016. – 430 с.

3. Кабушкин Н.И. Основы менеджмента: Учебное пособие. 3-е изд. Минск: Новое знание, 2018 – 432 с.

4. Шелдрейк Д., Дуглас Мак-Грегор и человеческая сторона предприятия. Изд: Аспект Пресс, 2016 – 243 с.

5. Листик Е.М. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебник и практикум. - М.: Изд-во «Юрайт», - 2017. Сер. 58. Бакалавр. Академический курс (2-е изд., испр. и доп) 300 с.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Андрюшина П.А.,*

*Григорьева М.В.,*

*студентки 5 курса ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции, «Актуальные проблемы дошкольного и начального математического образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В данной статье рассматриваются особенности использования метода проектов на уроках математики в начальной школе. Отмечены преимущества данного метода, а также представлены тематическое планирование для дальнейшей работы над проектом.*

*Ключевые слова: метод проектов, начальная школа, математика, проектная деятельность.*

Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем его сегодня относят к педагогическим технологиям XXI века, как предусматривающий умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире. Он возник в США во второй половине 19 в. Его теоретической основой была «прагматическая педагогика» американского философа-идеалиста Джона Дьюи (1859–1952).

По данной теории - главным являлось то, что может дать практический результат. А также тот факт, что невозможно усваивать знания целенаправленно, данный процесс может возникнуть только в том случае, если у ребенка есть желание, потребность в их получении.

Проектный подход в обучении младших школьников можно применять на уроках и во внеурочное время, при изучении любой темы, отталкиваясь от учебного плана и от планируемых результатов, а также учитывая интересы школьников.

Проектировать проектную деятельность школьников эффективней в педагогическом тандеме: учитель - предметник – учитель – информатики, так как учащиеся проект выполняют, используя компьютерные технологии.

Проектной деятельностью школьники занимаются самостоятельно, в парах или в мини-группах под руководством учителя. Он вступает в роли координатора и помощника.

Существует несколько вариантов работы над проектом. Тему для него может предоставлять учитель школьникам, а могут они сами выбирать тематику для своей работы в зависимости от своих интересов.

Проектная деятельность имеет ряд положительных качеств:

- Помогает сформировать знания и умения по изучаемой теме;
- Создает творческую атмосферу в классе;
- Развивает навык индивидуальной и самостоятельной работы;
- Формирует универсальные учебные действия и т.д.

Проектная деятельность включает в себя исследовательский, поисковый, проблемный метод обучения, что благоприятно влияет на младших школьников. Они в творческой атмосфере выполняют учебную задачу, что повышает их активность, инициативность, познавательный интерес.

Работая над проектом, школьники учатся командному взаимодействию, делегировать обязанности, быть ответственными за свои действия, оценивать итоговый «продукт» и коллективный результат.

Они самостоятельно занимаются поиском нужных источников информации, находят подходящий материал, планируют свои действия, ставят перед собой ряд задач, определяют нужные им для работы ресурсы и т.п.

Важно, чтобы учащиеся изначально знали критерии оценки проекта, которые могут состоять из уровня оригинальности, креативности и т.п. Учитель должен исправлять недочеты во время работы школьников или делал это на этапе предзащиты. Таким образом, когда будет происходить защита проекта, не будет необходимости сильно критиковать итоговый «продукт».

Для того чтобы интегрировать в учебный процесс метод проектов необходимо объяснить школьникам алгоритм выполнения данного вида работы. Метод проектов состоит из 5 этапов:

#### 1. Подготовительный этап

Школьники организуют пары или группы для дальнейшего совместной проектной деятельности. Учитель озвучивает тематику проектов. Ученики формулируют тему своего проекта; занимаются определением цели и задач;

#### 2. Аналитический этап

Учащиеся занимаются поиском необходимых источников информации; определяют методы исследования (теоретические и практические); конкретизируют форму проекта и способ его представления на итоговой конференции; делегируют обязанности между членами рабочей группы;

#### 3. Практический этап

На данном этапе происходит работа над проектом. Ученики поэтапно решают поставленные заранее задачи, стремятся достичь своей цели. Они занимаются сбором информации, преобразовывают её в другой вид и т.д.

#### 4. Презентационный этап

Младшие школьники планируют своё выступление, готовят презентационный материал; представляют (защищают) проекты.

#### 5. Контрольный этап

Происходит оценка проекта, коллективное обсуждение работ, рефлексия.

Так, во 2 классе УМК «Школа России» в учебнике по математике под

редакцией М.И. Моро предлагается тема проектов «Оригами». Данная тема проекта предлагается авторами учебника после изучения таких тем как: «Угол. Виды углов», «Прямоугольник», «Квадрат». Тематика предложенного проекта, на наш взгляд, поможет ученикам закрепить знания о пройденном материале, а также отработать его на практике. Разберем этапы создания проекта на примере данной темы.

На первом этапе – подготовительном, учитель должен заинтересовать детей тематикой данного проекта, рассказав краткую историю об оригами, о происхождении данного вида искусства и познакомить с примерами работ. В зависимости от количества учеников в классе, учитель с учетом предпочтений учеников делит класс на пары или малые группы для создания проекта. Тематика проекта единая – «Оригами», а название проекта у каждой группы должно быть свое. Таким образом, каждая группа предлагает варианты названия своего проекта, происходит коллективное обсуждение с учителем и другими командами с целью исключения повторов. Так, одна команда может создать фигуры животных при помощи оригами, а другая команда фигуры транспорта, растений и т.д. В зависимости от выбранного названия, каждая команда формулирует цель и задачи своего проекта. Учитель может помочь с определением названия проекта у каждой команды в соответствии с общими интересами учеников в команде: «В мире бумажных цветов», «Бумажным может быть не только кораблик», «Ожившие звери из бумаги».

На аналитическом этапе работы – необходимо обсудить и принять решение, какие обязанности у каждого члена команды. Учитель ориентирует и дополняет задания каждого ученика в зависимости от выбранной им обязанности. Необходимо проинформировать, что все источники информации должны быть официальными, показать, какими именно источниками они могут пользоваться, а какими – нет. Каждая команда в зависимости от выбранной ими темы (названия) проекта, должна представить историческую сводку об оригами. Если тема у команды связана с животными, то они должны представить в своем проекте объяснение, почему именно животных изображали из бумаги, кто сделал это первым, какие возникали трудности, кого из животных так и не удалось изобразить из бумаги с помощью техники оригами. По такому же принципу рассматриваются и иные темы проектов: о растениях из оригами, о транспорте и т.д. Команды должны определиться, какие именно поделки они будут делать, в каком количестве и каким образом они будут их презентовать. Это может быть выставка, причем каждая команда может выбрать неделю и назвать эту неделю одноименно с темой своего проекта. Таким образом, каждая команда поочередно может по неделе представлять свои работы для гостей выставки. Можно рассмотреть вариант, когда все команды будут представлять результаты своих проектов на одной неделе, тогда выставку нужно будет разделить на блоки с соответствующими названиями. Для этого необходимо, чтобы команды определили даты выполнения своих проектов и выбрали даты проведения своих

выставок. Также результаты своего проекта ученики могут представить в форме интерактивной презентации, где будут представлены фото поделок, найденная информация и т.д. Это можно провести среди учеников своего класса, среди учеников всей параллели, также можно представить результаты проектных работ на официальном сайте школы.

На третьем этапе – практическом, ученики выполняют поделки, в ходе создания поделок определяют недостающую информацию в своем проекте, дополняют, преобразовывают ее в краткую, емкую форму, представляют не только в виде текста, но и в виде диаграмм, таблиц. Учитель контролирует, помогает разрешать трудности, возникающие в ходе проекта.

На следующем этапе ученики составляют сценарий того, как будет проходить презентация их проекта. Если это выставка, то должны быть: созданы плакаты, на которых будет отражена информация о названии выставки, дате, времени, месте проведения; определен необходимый инвентарь: парты/столы, украшения, если необходимо; примерный чертеж расстановки поделок. Каждый шаг должен быть полностью отражен в данном сценарии.

На завершающем этапе, в данном проекте, на наш взгляд, стоит провести коллективное обсуждение, в ходе которого будет определено, что запомнилось, понравилось, что вызвало трудности, что стоило бы дополнить. Можно создать опрос для посетителей выставок, результаты которого будут отражать преимущества и недостатки каждой команды.

На уроках математики эффективно применять метод проектов. Он способствует появлению мотивации к изучению предмета, показывает, как практически применить математические знания, монотонного выполнения домашней работы делает интересным и увлекательным.

Иксанова Т.А. в статье «Проектная деятельность на уроках математики» указывает на компетенции, которые развиваются с помощью внедрения проектной деятельности:

- Разрезание прямоугольника с известными сторонами (как со всеми равными сторонами, т.е. – квадрат, так и с двумя разными сторонами); составление из данных частей другой фигуры; нахождение площади данной фигуры;
- Составление текстовых задач по примеру: уравнению, схематичному рисунку, картинке;
- Составление памятки-опоры по конкретной теме; [2]

Используя метод проектов на уроках математики, учитель сможет показать, как в обыденной жизни человека важны математические знания, а также расширить и углубить знания и умения учащихся. Однако, чтобы достигнуть поставленные цели нужно следовать правилам:

- Учащиеся должны знать этапы работы над проектом; понимать, что собой представляет проектная деятельность;
- Перед выбором темы для своего проекта школьники должны

ориентироваться в изучаемом материале. Темы проектов необходимо озвучить заранее, для того чтобы класс мог посоветоваться, посмотреть дополнительную информацию. Желательно, чтобы школьники самостоятельно выбирали себе пару или группу, а также тему своего проекта;

- Необходимо проконтролировать, чтобы каждый участник был задействован в проектной деятельности.

В перечне тем проектов по математике для 1 класса предлагаются исследования: чисел до 100, основных арифметических действий и сравнений, исследование точки, луча, отрезка, линии, времени, массы и длины.

Для 2 класса темы проектов предполагают исследование сложения, вычитания, умножения и деления в пределах 100, решение простейших задач.

Перечисленные темы проектов по математике для 3 класса направлены на исследования, связанные с таблицей умножения и деления, числовыми выражениями и задачами, единицами стоимости, массы и времени, с окружностью и кругом.

В 4 классе предлагается самый обширный спектр тем проектов по математике. Данные темы включают в себя всё пройденное за четыре года обучения в начальной школе, и направлены на более углубленное изучение той или иной предложенной учителем или выбранной учеником темы. Поскольку в 4 классе проводится работа в основном на повторение изученного материала, любая тема проекта должна рассматриваться с новой, особенной – другой стороны, т.е. в проекте должна заключаться информация, которая была недоступна или неизвестна ранее на уроках математики, а также должна включать в себя не только познавательный компонент, но и быть полезной для использования в дальнейшей работе и учебе. Так, например, можно рассмотреть необычные, нестандартные, ранее не представленные задачи на логику, которые в будущем смогут помочь в решении задач «со звёздочкой» иным путём.

### *Литература*

1. Господникова М.К., Самохвалова Е.И, Полянина Н.Б. Проектная деятельность обучающихся. 1-4 классы. – М.: Учитель. – 2020. – 130 с.

2. Иксанова, Т. А. Проектная деятельность на уроках математики [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. — С. 117-120. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7521/> (дата обращения: 16.03.2020).

3. Романова М. А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов: дис. ... док. псих. наук. -М., 2012. -460 с.

4. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69

5. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016

**Глухова О.А.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

glukhoffolga@yandex.ru

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ОРГАНИЗОВАННОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье рассмотрены особенности обучения иностранному языку детей 5-6 лет средствами организованной игровой деятельности. Автор характеризует пальчиковые игры, подвижные игры, игры с карточками как эффективное средство обучения иностранному языку в данном возрасте.*

*Ключевые слова: обучение; дошкольники, иностранный язык; игровая деятельность.*

На протяжении последних нескольких лет тема сензитивности детского возраста от 4 до 8 лет остаётся очень актуальной. Этот возраст благоприятен для развития многих умений, поэтому родители и педагоги стремятся уделить как можно больше внимания развитию детей в различных областях: например, в области физического, художественного, музыкального развития. Особый интерес представляет сфера изучения иностранного языка.

Именно в период дошкольного детства ребёнок как никогда предрасположен к изучению новых языков, его речевые механизмы характеризуются гибкостью, эмоционально дошкольник уже готов к знакомству с чужой культурой и новым языком. К тому же дошкольники любознательны и стремятся овладеть новыми знаниями в различных сферах.

Важным является то обстоятельство, что ведущим видом деятельности в период дошкольного детства является игра. Именно включая игровую деятельность, педагог может эффективно организовать процесс обучения детей иностранному языку [6, с.304]

Дошкольники очень любят играть, их жизнь немыслима без игры. Сквозь призму игровой деятельности ребёнок 5-6 лет познаёт мир и постигает новое. Невозможно обучить дошкольника тому, что ему неинтересно, зато он с лёгкостью запомнит то, что происходило с ним в игре и в ненавязчивой форме освоит полезные знания. Чем увлекательнее и интереснее игра, тем проще и лучше будет усвоен ребёнком материал [5, с.29].

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО от 17 октября 2013 года №1155, Приказ Минобрнауки России от 30.08 2013 года №1014 «Об утверждении Порядка

организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» и требования санитарных норм СанПин 2.4.1.3049-13 устанавливают требования к регламенту и периодичности занятий по изучению иностранного языка в дошкольном возрасте. Для детей 5-6-летнего возраста нормой является занятия длительностью 25 минут, проводимые два раза в неделю [6, с.305].

При проведении занятий следует учитывать, что наполненность групп должна быть небольшая, не более 8 человек в подгруппе. Занятие следует структурировать следующим образом: приветствие, артикуляционная гимнастика, знакомство и работа с новым материалом, двигательная разминка, закрепление и проработка материала, прощание.

Задействовать игровую деятельность можно на любой стадии занятия. Для каждого этапа занятия существуют свои виды игр. Классификация игр достаточно обширна. По характеру и форме проведения игры подразделяют на подвижные, предметные, сюжетные (ситуационные), игровые ситуации, подвижные игры с вербальным компонентом, ролевые игры, игры соревновательного характера, настольные игры, интеллектуальные игры. К предметным играм можно отнести игры с мячом в формате вопрос-ответ, детей просят переводить слова с русского на английский. Подвижные игры с вербальным компонентом – это зарядка или физкультминутки. К сюжетным или ситуационным играм относят игры, сопровождающиеся стишками, песенками или потешками. Игровые ситуации заключаются в том, что детей просят оказать помощь игровому персонажу в решении какой-либо задачи. Ролевые игры – это игры, в которых детям предлагается разыграть какие-либо действия, взять на себя роли, например, «В музее», «В магазине» и т.д. Соревновательные игры предполагают деление детей на команды и выполнение заданий. К интеллектуальным играм можно отнести настольные игры или, например, решение загадок, ребусов, шарад. В зависимости от целей и задач обучения игры разделяют языковые (аспектные), речевые, коммуникативные. По степени сложности выполняемых действий различают простые и сложные. В зависимости от характера языковых действий детей выделяют игры на восприятие, имитацию, аналогию, подстановку, трансформацию, репродукцию, противопоставление [2, с.176-178].

Часто используемыми играми на занятиях по обучению иностранному языку дошкольников являются пальчиковые игры, с их помощью разыгрываются простые сюжеты и сказки, к примеру: «Five little bears dancing in the bed» или «Goldilocks and three bears». Пальчиковые игры хорошо использовать для закрепления пройденного материала, например, по теме «Meals». Дети показывают, как пекутся пирожки и приговаривают вместе с педагогом: «take a cake», «take, make, take a cake». Протягивают на ладошке друг другу пирожки и угощают: «take, take, take a cake». Затем одна ладошка становится «чашечкой»

(«a cup of tea»), другой ладошкой дети «капают» в нее чай: «cup cup cup, some tea in the cup». Затем ладошками дети изображают кусочек хлеба («bread and butter»), другой рукой «намазывают» на кусочек хлеба масло: «bread and butter – butter-bread, а по-русски – бутерброд» («bread and butter – butter-bread. Butter, butter. Spread, spread»). Также возможна игра «eat – drink»: педагог называет еду или напиток. Если это едят, дети изображают движение ложкой и произносят фразу: «eat, eat». Если это пьют, дети совершают соответствующий жест, сопровождая его фразой: «drink, drink». Задача педагога – запутать детей [3, с.250-251].

Не меньшей популярностью у детей пользуются подвижные игры с простыми правилами. Эти игры также способствуют накоплению активного лексического запаса. К таким играм относят, например, «догонялки». Текст можно изменять, но суть игры остаётся прежней. Например, игра «Clever Hare», её игровая цель - движение для всех участников. Дети выбирают «лису» с помощью считалки. «Лиса» прячется в «домик». Остальные дети – «зайцы», они берутся за руки и окружают домик, приговаривая:

I'm a little clever hare.  
Clever hare, clever hare.  
The fox is strong,  
But I don't care.  
I don't care, I don't care.

Далее «лиса» выбегает и старается поймать кого-нибудь из «зайцев». Задача детей – убежать, держась за руки. Цепочка может разрываться, но пары должны сохраняться. «Лиса» может поймать только того одинокого «зайца» без пары. «Зайцы» считаются сбежавшими от лисы, когда один из пары или цепочки дотронется до стены. Пойманные дети становятся «лисами», которых может быть больше одной [3, с.285-286].

Дети в возрасте 5-6 лет проявляют ярко выраженный интерес к играм с карточками, таким как «Show me, please», «Lottery». Эти игры занимают руки, голову, позволяют каждому участнику почувствовать себя победителем. Такие игры способствуют развитию внимания, накоплению пассивного лексического запаса, позволяют запоминать фразы и предложения, создают условия для развития навыков аудирования.

Рассмотрим игру «Show the Card», её цель – быстро и правильно выполнить команду педагога. Педагог называет на английском языке предмет, ребенок должен найти и показать соответствующее изображение. Существует несколько вариантов игры. Например, на карточках - несколько разных изображений одного объекта, которые отличаются цветом или размером. Педагог может сказать: «show me a little red car», «show me a big green car» и т. д.. Другой вариант игры: изображения отражают действия объектов. Реплики педагога заключены в предложения: «A cat is sitting by the chair» или «Show me a cat sitting by the chair». Третий вариант игры: педагог загадывает объект, изображенный на одной из карточек, описывая его: «It is big, it is brown, it likes honey». Когда ребенок понял,

о чем речь, он показывает на нужную картинку. Но если ребенок торопится, то может начать действовать раньше времени и, услышав, например, слова «It is big», поднять карточку с изображением слона, а может быть загадан кто-то другой. Педагог может называть слова тихо или быстро, в разном темпе, с разной интонацией [3, с.259].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что хорошо продуманная и грамотно организованная игровая деятельность детей 5-6 лет является эффективным средством обучения иностранному языку, в частности, она создаёт благоприятные условия для формирования активного и пассивного лексического запаса.

### *Литература*

1. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цаплина О.В. Методологические основы мониторинга качества дошкольного образования в соответствии с основными положениями ФГОС ДО//Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 6. С. 23-30
2. Маякова Е.В. Игровое обучение дошкольников на дополнительных занятиях по английскому языку (на примере познавательно-развивающих игр) // В сборнике: Игровая культура современного детства Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. 2017. С. 175-182.
3. Муродходжаева, Н.С. Педагогика игры: лингвокультурологический аспект: монография /Н.С. Муродходжаева. -Германия, 2014. -229 с.
4. Онищик Н.А. Успешное обучение английскому языку детей 3-7 лет. Психологические аспекты его усвоения: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2013. 320 с.
5. Охотина Н.В. Играя, мы учим английский язык // Вестник Марийского государственного университета. 2016. № 2 (22). С. 28-32.
6. Прохорова М.Е. Особенности преподавания иностранного языка в системе дошкольного образования // В сборнике: Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста материалы XV Международной научно-практической Internet-конференции. Ответственный редактор Л.Н. Макарова. 2019. С. 303-310.

**Дубровина Н.А.**

МОУ СОШ №11 г. Жуковский

dubrovinaa.nat@gmail.com

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**



*В статье рассмотрены информационные умения, их виды, этапы формирования, а также выделены педагогические условия, необходимые для формирования информационных умений. Описано проведение эмпирического исследования, приведены рекомендуемые упражнения для формирования информационных умений.*

*Ключевые слова: информационные умения, уровневая система, этапы формирования информационных умений, комплекс упражнений.*

Поток информации в настоящее время регулярно увеличивается, так же увеличивается и скорость ее потоков. В связи с этим, наиболее важным умением современного человека является работа с информацией, ее анализ, поиск и обработка, восприятие, и умение передавать информацию. Изменения, которые в данный момент происходят, диктуют новые требования. Необходимо вводить изменения в систему образования, устанавливать новые требования, предъявляемые к выпускнику, который должен уметь работать с информацией.

Информационные умения являются общеучебными и универсальными, так как помогают работать с информацией в урочной и внеурочной деятельности. Различают информационно - поисковые и информационно - аналитические умения, которые необходимо развивать комплексно, осуществляя системно-деятельностный подход, при этом важно, чтобы информация была представлена в различном виде: словесно, схемы, диаграммы, таблицы, рисунки.

Изучив труды Л.М. Фридман [5], мы выяснили, что информационное умение формируется в результате информационного действия постепенно и последовательно до уровня автоматизации. При этом, формируя информационные умения через информационные действия М.В. Лисицын считает, что важно, чтобы ученик осознавал цель этого действия [1].

В результате можно выделить педагогические условия формирования информационных умений.

Во-первых, содержание работы по формированию информационных умений должно осуществляться по информационному запросу, то есть важным является мотивационный этап.

Во-вторых, нужно научить детей извлекать из текста ту информацию, которая будет соответствовать решению поставленной задачи. Реализуя данное условие, необходимо предъявлять требования к чтению текста: правильное прочтение всех слов, выделение ключевых моментов, сюжетной линии. Учеников учат устанавливать, достаточно ли полученной информации для решения поставленной задачи или необходимо обратиться к дополнительным источникам для конкретизации отдельных сведений.

В-третьих, осуществление перевода информации с помощью вербальных и невербальных средств. Данное условие предполагает использование схем, таблиц, рисунков. Благодаря переводу текста в форму графической модели, открываются в нем такие отношения и свойства, которые не всегда возможно выявить при чтении текста.

В-четвертых, важна объективная оценка не только прочитанного текста, но и решения поставленной задачи. В реализации этого условия ученик должен производить как самооценку своей деятельности, так и объективную оценку деятельности своего одноклассника.

При формировании информационных умений, основным является умение работать с текстом. Приемы обучения извлечению информации из учебно-научного текста должны соотноситься с фазами продуктивного мышления младшего школьника и предполагать осуществление информационных действий с учебно-научным лингвистическим текстом по восприятию, извлечению, преобразованию и представлению информации. В общем виде полный цикл информационных действий с учебно-научным текстом включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На начальном этапе при формировании информационных умений при работе с текстом необходимо создать мотивацию для осуществления информационного запроса, на этапе работы с текстом осуществлять логико-синтетические операции по смысловой обработке текста, извлечения информации из него, на завершающем этапе осуществить контроль и преобразование информации, рефлекссию собственной деятельности младшего школьника. На каждом этапе при формировании информационных умений необходима словарная работа, а также предполагается использование эффективных приемов извлечения и осмысления лингвистической информации в соответствии с задачами урока и возможностями младшего школьника.

Перед учащимися начальной школы стоит важная задача - овладеть определенными информационными умениями. С решением и преодолением данной задачи должен помочь учитель. Нами было проведено исследование на определение уровня сформированности информационного умения. Ученикам дана диагностическая работа на определение уровня следующих конкретных умений:

- понимать информацию, представленную в неявном виде (находить в тексте несколько примеров, доказывающих приведенное утверждение);

- понимать информацию, представленную в неявном виде (характеризовать явление по его описанию);
- понимать информацию, представленную в неявном виде (выделять общий признак группы элементов);
- формулировать несложные выводы, основываясь на тексте; находить аргументы, подтверждающие вывод;
- высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте;
- понимать информацию, представленную разными способами: в виде рисунка;
- делать выписки из прочитанных текстов с учётом цели их дальнейшего использования;
- участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста;
- ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках;
- ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках.

В результате анализа проведенной диагностической работы выявлено, что не все учащиеся смогли на отлично справиться с предложенной работой, также один ученик получил неудовлетворительный результат. Полученные данные свидетельствуют о слабом уровне сформированности информационных умений у младших школьников. Поэтому нами был подготовлен комплекс упражнений, направленный на формирование каждого информационного умения на уроках литературного чтения.

Важно отметить, что упражнения проводились непродолжительно во времени, но вместо этого часто и регулярно, что помогает довести информационные умения до автоматизма. Подобранный комплекс упражнений, ориентирован на формирование и совершенствование каждого информационного умения, выбранного нами.

Упражнения до чтения текста	Упражнения во время чтения текста	Упражнения после чтения текста
<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение сюжета по заголовку или началу текста;</li> <li>- упражнения на понимание информации, представленной разными способами;</li> <li>- поиск смысловых несуразностей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- постановка вопросов к тексту и к автору, постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части;</li> <li>- использование технологии эффективного чтения;</li> <li>- беседа по содержанию в целом.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- диалог, дискуссия;</li> <li>- составление синквейнов;</li> <li>- работа с кластерами;</li> <li>- составление концептуальных таблиц для сравнения прочитанных произведений.</li> </ul>

Проведение повторного исследования показало, что показатели сформированности информационных умений повысились. Нет ни одного ученика, который не справился с работой. Увеличилось количество учеников, справившихся с данной работой на «отлично». Снизился показатель «удовлетворительно».

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало динамику сформированности информационных умений у младших школьников, следовательно, подобранный комплекс упражнений может быть рекомендован для применения в педагогической практике.

### *Литература*

1. Лисицын, М.В. Формирование практических умений и навыков. /М.В. Лисицын. – М.: КГПИ, 1984
2. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Слово и его значение: к вопросу о внутренней форме слова/ Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века/ Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (28 февраля 2019 г.). - М.: «Экон-Информ», 2019. С. 107-110
3. Обласова Т. В. Развитие учебно-информационных умений школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин / Т. В. Обласова // Образование и наука. - 2011. - № 8. - С. 67-84.
4. Серебренникова Ю.А., Амусина В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка/Начальная школа, №6 2016. С. 29-32
5. Фридман, Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений Текст. / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. Мн.: ИПК образования, 1995. - 32 с.

***Ермилина Т.А.,***

***Редчиц М.Н.***

*студенты ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В данной статье рассматриваются особенности использования метода проблемного обучения и его цели. Приведены примеры применения такого метода на уроках математики, а также его достоинства и недостатки.*

*Рассказывается о том, что его применяют как средство активизации мышления и организации самостоятельной деятельности.*

*Ключевые слова: метод обучения, объяснительно-репродуктивный тип, проблемно-развивающий тип, математическое образование, проблемная ситуация, проблемные вопросы, ход урока.*

Метод обучения - это совокупность путей способов достижения целей и решения актуальных педагогических задач путем совместной деятельности учителя и учащегося.

В системе образования произошло значительное изменение в содержании обучения. Учителям было необходимо изменять методы и формы организации процесса обучения. Такие перемены содержания образования повысили уровень научности обучения и позволили учащимся получить более эффективное общее развитие. Педагоги, которые включились в данную работу для активизации такого обучения, стали повышать теоретическую и методическую подготовки. Школы стали улучшать свои материально-технические базы, применять новые программы и учебники. После проведенной работы произошли изменения в характере взаимодействия учителя и учеников, качество обучения и воспитания в школе значительно повысилось, а вследствие всего возникла теория проблемного обучения.

Главный элемент современной системы развивающего обучения - это проблемное обучение. Такое обучение включает в себя содержание учебных курсов, различные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. в таком типе обучения используют системы методов, которые построены с учетом планирования целей и принципа проблемности. Проблемные методы характеризуются тем, что они направлены на создание проблемных ситуаций. В таких методах присутствует развитие активной познавательной деятельности учащихся. Учителя вынуждены создавать проблемные ситуации, которые отражают рациональную и чувственную стороны активизации познавательной деятельности благодаря волевым усилиям ученика. Познавательная активность достигается такими элементами, как: сочетания вопросов, задач, заданий, наглядности и речи, которые становятся главными инструментами учителя для возбуждения интереса и эмоционального настроения, они помогают создавать проблемные ситуации и побуждают учащихся к активной работе.

Для проведения урока математики в начальной школе, необходимо выбирать методы, которые помогут достичь образовательных, воспитательных и развивающих целей урока. Необходимо проявлять творческую инициативу, а также знать методы, применяемые в школах на данном этапе обучения. Выбирая методические приемы, учитель определяет свою активную профессиональную позицию, выступает исполнителем профессиональных обязанностей и создателем методико-педагогических ценностей [1].

Капилина М. В. утверждает, что в ходе проблемного обучения чаще всего используют проблемно-поисковые методы. С их помощью учитель создает проблемную ситуацию, ставя вопросы и предлагая решить задачу или экспериментальное задание. Используя такие методы, учитель организует коллективное обсуждение, которое помогает найти возможные подходы к разрешению проблемной ситуации.

На практике проблемно-поисковые методы применяются с помощью словесных, наглядных и практических методов обучения. Проблемное обучение основывается на создании проблемных ситуаций. Для того, чтобы создать такую ситуацию, учителю необходимо поставить перед учениками такой вопрос, на который они не смогут дать ответ сразу. Если учитель умело поставит вопрос при изучении нового материала, то он сможет создать противоречивую ситуацию, которая возбудит у учащихся сознание, чтобы найти ответ для снятия противоречия. Таким образом, можно предположить, что стимуляция мыслительной деятельности учащихся происходит посредством постановки вопросов. Существует два типа вопросов: информационные и проблемные вопросы. Учащиеся дают ответы используя полученную только что информацию, такие вопросы не возбуждают мыслительную деятельность. Проблемные вопросы, наоборот, вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся. Ответы на такие вопросы не содержатся в прежних знаниях учеников и в передаваемой учителем информации. Такие вопросы не должны быть очень сложными, ученик должен найти ответ посредством соотнесения полученных ранее знаний с изучаемым на данный момент материалом [3].

Для того чтобы разобраться в возможных приемах проблемной ситуации, которые используют как элементы проблемности в обучении математике в начальных классах, учителя анализируют учебно-методическую литературу и опираются на опыт работы других учителей. Такие дидактические приемы, как: постановка проблемного вопроса, проблемной задачи, практического задания служат формой реализации проблемной ситуации.

Приведем пример применения проблемного метода обучения математике в 3 классе.

Тема урока: «Площадь фигуры».

Цель урока: Формирование у учащихся представления о площади фигуры, умения сравнивать площади различных фигур. [4]

На интерактивной доске изображен квадрат, а внутри него находится круг. На вопрос учителя, что изображено на рисунке, дети без проблем смогут ответить, что на рисунке изображен квадрат и круг. Учитель объясняет, что если круг поместился в квадрат, то можно утверждать, что площадь круга меньше площади квадрата.

Далее детям предлагается таким же образом сравнить вырезанные из бумаги треугольник и четырехугольник (Треугольник вырезан такого размера,

что помещается в прямоугольник). Дети методом наблюдения выяснили, что площадь треугольника меньше площади прямоугольника.

Затем учитель демонстрирует вырезанные из бумаги одинаковые четырехугольники. Дети таким же способом определяют, что площади данных фигур равны.

На доске учитель разместил несколько прямоугольников одинаковой ширины, но разной длины (рис.1) и предложил ученикам сравнить данные фигуры.

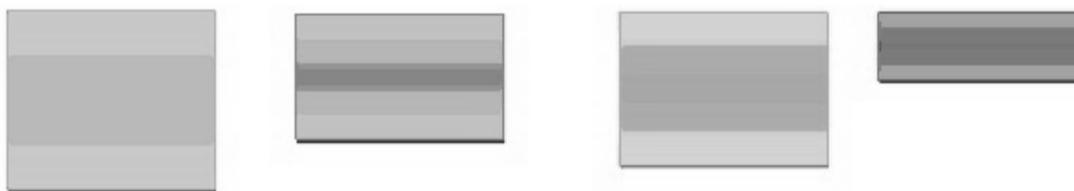


Рисунок 1. «Прямоугольники одной ширины, но разной длины».

Далее учащимся было предложено сравнить прямоугольники с одинаковой длиной, но разной шириной. Учащиеся определили, что в обоих случаях, чем длиннее прямоугольник при одинаковой ширине, тем больше его площадь.

Для того, чтобы объяснить детям, что такой прием не всегда возможно использовать, учитель может воспользоваться приемом проблемной ситуации. Учитель демонстрирует ученикам квадрат и прямоугольник 5 дм x 5 дм и 4 дм x 6 дм. Детям дается задание сравнить площади данных фигур «на глаз». Мнения учеников стали расходиться. Одни ученики сравнивали фигуры по длине, а другие по высоте. После этого учитель предложил сравнить площади фигур используя способ «наложения». Одна фигура не помещается внутри другой, поэтому ученики убедились в том, что данный способ тоже не позволил сравнить площади. После этого у детей возникнет вопрос: каким способом сравнивать площади таких прямоугольников [2]?

В заключении можно сказать, что использование проблемных ситуаций позволяет организовать работу на уроке с личным опытом каждого учащегося. Такие ситуации помогают анализировать с детьми содержание урока. Таким образом меняется ход самого урока. Ученики не просто слушают рассказ учителя, но и поддерживают коммуникативную связь, постоянно сотрудничая в диалоге. Детям дается возможность высказать свои мысли, поделиться содержанием, обсуждать высказываемые мысли с одноклассниками. Используя проблемный метод обучения в ходе беседы с классом нельзя разделять ответы на «правильные» и «неправильные». Дети должны усвоить, что есть разные позиции, взгляды и точки зрения. Учитель не должен принуждать принять то или иное содержание, он должен убедить учащихся, что оно более интересно в изучении. Таким образом, дети, без особых проблем, усваивают готовые образцы и осознают каким образом они были получены.

*Литература*

1. Жукова Н. Д. Применение технологии проблемного обучения на уроках математики//вестник науки образования. - 2019 г. - С. 87-90
2. Капилина М. В. Использование элементов проблемного обучения на уроках математики в начальной школе. - 2011 г. [электронный ресурс]// [http://erono.ru/art/?ELEMENT\\_ID=1066](http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=1066)
3. Муякина В. П. Формирование умений критического мышления как реализация развивающего потенциала учебного предмета. 2002 г. - 235 с.
4. УМК: Математика. Учебн. для 3 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч.1. (первое полугодие)/М34 (М.И.Моро, М.А.Бантова, Г.В.Бельтюкова и др.). -6-е изд. М.:Просвещение, 2008. С.50.
5. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016

***Зубкова С.Р.***

*студент 5 курса ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ К ВПР ПО МАТЕМАТИКЕ С  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА  
ЯНДЕКС.УЧЕБНИК**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В данной статье были рассмотрены цели Всероссийской проверочной работы по математике, проведён анализ спецификации и заданий ВПР. В статье представлены современные образовательные ресурсы для подготовки к ВПР, а также более подробно рассмотрены способы подготовки к ВПР с использованием Яндекс.Учебника.*

*Ключевые слова: начальное общее образование, цифровые образовательные ресурсы, подготовка к ВПР, образовательный сервис.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования установлены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, касающиеся личностных, метапредметных и предметных результатов.

По окончании каждым учащимся начальной ступени образования образовательное учреждение в лице учителя начальных классов сталкивается с необходимостью оценки и анализа качества полученных знаний, с которыми ученик переходит в среднюю школу. Ранее для такого оценивания уровня

освоения конкретного предмета каждая школа самостоятельно проводила проверочные работы в конце 4 класса. При этом невозможно было проконтролировать, как и кем задания для такой контрольной работы были составлены, каков уровень сложности этих заданий, а также на основе каких критериев данные работы были оценены. Но в 2017 году в России впервые в качестве обязательного экзамена для учеников, окончивших 4 класс, были введены Всероссийские проверочные работы (далее – ВПР).

Министр Просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов, будучи главой Рособнадзора в 2017 году, отмечает следующее: «ВПР – это обычные контрольные работы, которые школьники выполняют каждый год. Но от контрольных, проводимых самими учебными заведениями, их отличает то, что задания разрабатываются на федеральном уровне, что обеспечивает единство подходов к проведению работ и их оцениванию, а результаты проверочных работ заносятся в федеральную информационную систему для дальнейшего анализа».

Из описания контрольных измерительных материалов для проведения ВПР по математике можно выделить цели данной проверочной работы, а именно: оценка уровня общеобразовательной подготовки обучающихся 4 класса в соответствии с требованиями ФГОС, диагностика достижения предметных результатов, диагностика достижения метапредметных результатов. На основе результатов ВПР образовательные организации могут разрабатывать комплексные программы, направленные на совершенствования методических аспектов преподавания начального курса математики, проводить мониторинг текущего состояния муниципальных и региональных систем. Подчеркнём, что не допускается использование результатов ВПР для оценки деятельности образовательных организаций, учителей, муниципальных и региональных органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования.

Несмотря на отмеченные выше преимущества данного вида проверочной работы, многие педагоги обнаруживают определённые сложности при подготовке своих учеников к её написанию. Так, например, учителями отмечается, что материалов, имеющихся в учебных пособиях, рекомендованных министерством образования, недостаточно для качественной подготовки учащихся ко всем разделам ВПР.

В связи с этим, на данный момент учителя используют разные способы подготовки учащихся к ВПР. Первый способ – это отдельная проработка некоторых типов заданий, слабо представленных в используемом учебнике. Второй способ – это регулярное выполнение 12 заданий разных вариантов ВПР. Третий способ – отработка типовых заданий «базового уровня» со «слабыми» и проработывание заданий повышенного типа с «сильными». Следующий способ – регулярное включение заданий, схожих по форме с заданиями ВПР, в работу на уроке в ходе освоения программы. И последний способ – это отсутствие выделенного времени на специальную подготовку к ВПР, когда 1-2 раза пишутся

пробные проверочные работы для ознакомления детей с данной формой контроля.

Рассмотрим содержание ВПР по математике с точки зрения оцениваемых умений и видов деятельности. В работу включены задания, направленные на контроль и оценку умений: выполнять арифметические действия с числами и выражениями; использовать математические знания для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений предметов, процессов, явлений с использованием основных единиц измерения величин и соотношения между ними; исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры; собирать, представлять, интерпретировать информацию, представленную в виде текста, таблицы, схемы, графика, диаграммы; выполнять логические и алгоритмические операции.

Проанализировав содержание ВПР по математике, можно сделать вывод, что все задания данной проверочной работы можно сгруппировать в соответствии с основными разделами курса математики для 1-4 классов следующим образом: «Числа и действия с ними», «Величины и действия с ними», «Текстовые задачи», «Геометрические представления», «Работа с информацией», «Логика». Таким образом, в основе ВПР действительно заложена программа начальной школы, представленная несколькими основными разделами. Поэтому при подготовке учащихся к написанию ВПР по математике педагоги могут использовать различные средства, в том числе и традиционные печатные материалы, такие как: учебник, рабочая тетрадь, дидактические материалы, сборники по подготовке к ВПР (1-4 классы) и так далее. В более детальной проработке каждого из выделенных разделов ВПР педагогам могут помочь цифровые образовательные ресурсы. Например, электронная форма учебника (что, по сути, не многим отличается от аналогичной традиционной формы), узконаправленные сайты по подготовке к ВПР, образовательные онлайн платформы по овладению программой по математике начальной школы и другие.

Одним из таких образовательных ресурсов, на наш взгляд, является продукт компании Яндекс – онлайн-сервис Яндекс.Учебник, содержащий разнообразные интерактивные задания по математике.

Специфика данного сервиса объясняется рядом факторов: этот продукт разработан именно под начальную школу с учётом особенностей развития детей в этом возрасте. Кроме того, разработчики компании Яндекс подчеркивают ключевую роль учителя в организации образовательного процесса и предъявляют данный продукт в качестве дополнительного инструмента для взаимодействия учителя и учащихся. Наряду с этим, отмечается необходимость развития у ребёнка навыка обучения в цифровой среде. И наконец, Яндекс.Учебник является бесплатным и полностью безопасным ресурсом с точки зрения защиты персональных данных всех участников процесса обучения.

При соотнесении результатов, оцениваемых ВПР, с разделами рубрикатора Яндекс.Учебника становится ясно, что для каждой группы заданий на конкретные умения в данном сервисе есть отдельная рубрика. Так, для отработки заданий на умение выполнять арифметические действия с числами и числовыми выражениями подойдут задания из раздела сервиса «Действия с числами» на запись выражения или расшифровку слова с помощью выполненных вычислений (рис. 1). Для заданий на использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений предметов, процессов, явлений с использованием основных единиц измерения величин и соотношения между ними – разделы «Величины и действия с ними» и «Текстовые задачи» и задания на дополнение решения задачи по заданной форме или выбор верного решения задачи (рис. 2). Для заданий на умение исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры – раздел «Элементы геометрии» и задания на дополнение решения задачи на нахождение площади фигуры или выбор нужного варианта решения для задачи, касающейся использования математики в быту (рис. 3). Для заданий на умение собирать, представлять, интерпретировать информацию, представленную в виде текста, таблицы, схемы, графика, диаграммы – раздел «Работа с информацией» и задания на заполнение в таблице данных о длине, ширине, площади фигуры или выбор определённых объектов с использованием имеющейся таблицы (рис. 4). И для заданий на овладение основами логического и алгоритмического мышления – раздел «Логика», например, задания на угадывания номера последнего шарика в коробке с помощью правила нумерации остальных шариков или нахождение маршрута согласно условиям задачи (рис. 5).

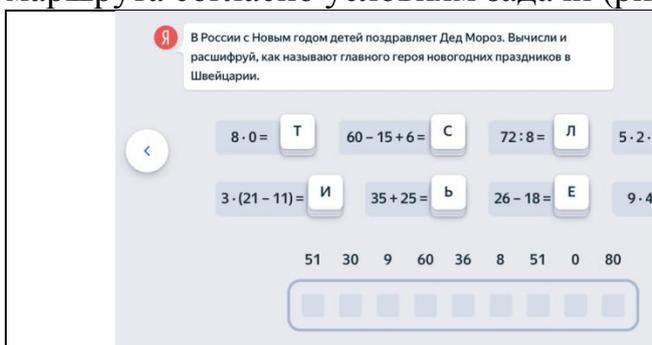


Рис. 1. Пример задания из Яндекс.Учебника, направленного на умение выполнять арифметические действия с числами и числовыми выражениями

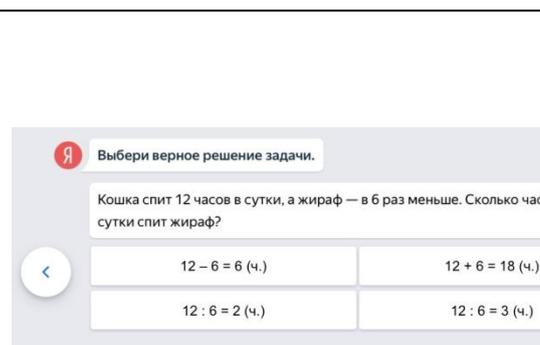
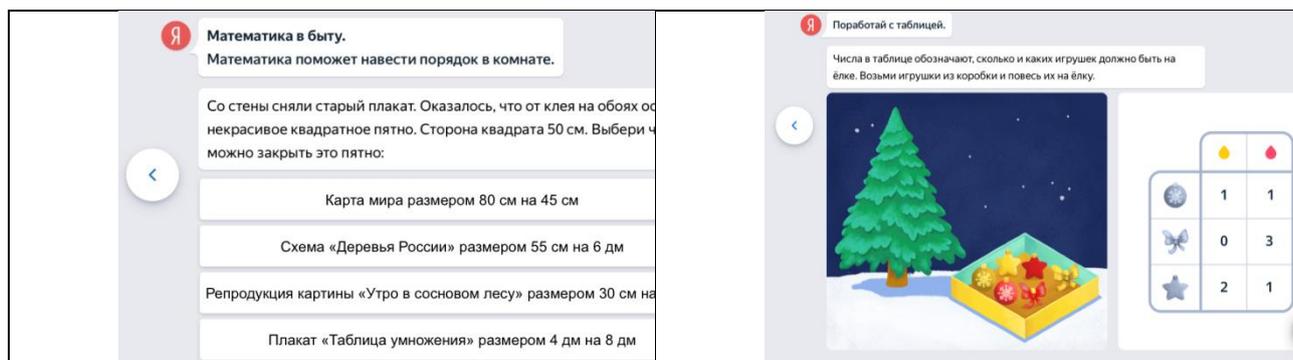
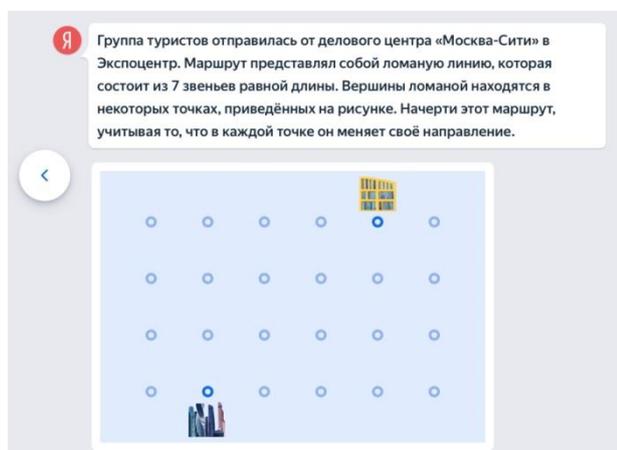


Рис. 2. Пример задания из Яндекс.Учебника, направленного на использование математических знаний для описания явлений окружающего мира



*Рис. 3.* Пример задания из Яндекс.Учебника, направленного на умение исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры

*Рис. 4.* Пример задания из Яндекс.Учебника, направленного на умение собирать, представлять, интерпретировать информацию, представленную в виде текста, таблицы, схемы и др.



*Рисунок 5.* Пример задания из Яндекс.Учебника, направленного на овладение основами логического и алгоритмического мышления

Мы видим, что задания достаточно разнообразны, имеют различную механику, формулировки варьируются. Поэтому у обучающегося не возникает привыкания, и, как следствие, сохраняется интерес и познавательная мотивация.

В связи с тем, что предметные результаты, оцениваемые ВПР, отражены в конкретных разделах Яндекс.Учебника, учитель может выбрать из регулярных тем рубрикатора задания, которых, по его мнению, не хватает в учебнике, с которым он работает, для формирования нужного умения или может дополнять свой урок, домашнее задания или дополнительное занятие заданиями из регулярных тем рубрикатора Яндекс.Учебника для автоматической аналитики наличия трудностей. Кроме того, в данном сервисе в разделе «Тематические подборки» есть отдельная тема под названием «Готовимся к ВПР», где методисты Яндекс.Учебника аббревиатуру «ВПР» расшифровывают как «весёлая проверочная работа», чтобы минимизировать негативное отношение и страх детей к данной контрольной работе. В эту тему включены следующие

подразделы: «Решение текстовых задач, связанных с повседневной жизнью», «Работа с таблицами», «Решение нестандартных задач», «Действия с величинами», «Решение составных текстовых задач», «Развитие пространственного воображения», «Работа с информацией: от схемы к тексту», «Работа с информацией: от текста к схеме», которые также напрямую связаны с основными группами умений, проверяемых ВПР по математике. С помощью сервиса Яндекс.Учебник учитель может организовать как дополнительную работу по формированию определённой группы умений при подготовке к ВПР по математике, так и планомерное освоение программы начальной школы.

В практике своей деятельности, работая с ресурсами Яндекс.Учебника для достижения цели подготовки к ВПР в этом году, нам удалось повысить уровень подготовки обучающихся по сравнению с предыдущим годом. Так, в этом и прошлом году в конце третьей четверти 4 класса нами были проведены пробные работы и последующий анализ результатов. По итогу, в этом году при условии использования заданий из сервиса Яндекс.Учебника при подготовке к ВПР, с проверочной работой справилось большее количество учащихся.

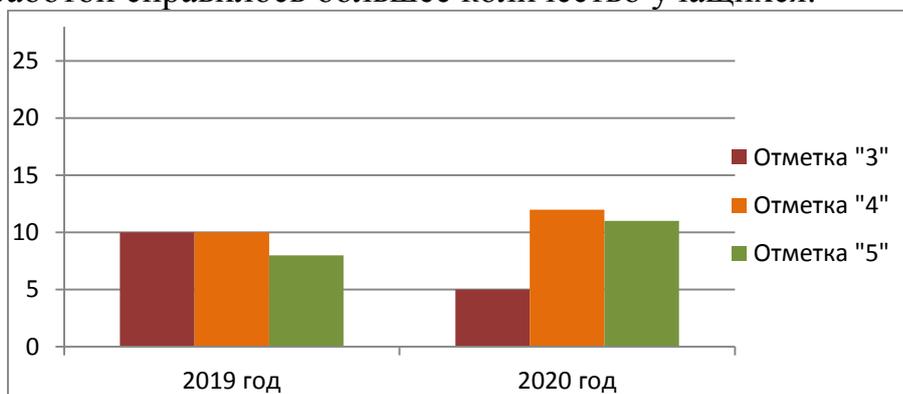


Рисунок 6. Анализ результатов проведённой пробной проверочной работы в 2019 г. И 2020 г.

Таким образом, на данный момент написание ВПР в 4 классе и подготовка к ней является неотъемлемой частью образовательного процесса начальной школы. И главная задача учителя – грамотно организовать подготовку к такому виду проверочной работы с учётом процесса индивидуализации и дифференциации, используя различные средства обучения, как традиционные печатные материалы, так и цифровые ресурсы.

#### *Литература*

1. Романова М.А. Исследование проблемы развития интеллектуальной сферы младшего школьника в теории педагогики и психологии // Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 60-61.
2. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69

3. Романова М. А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов: дис. ... док. псих. наук. -М., 2012. -460 с.

4. Яндекс. Учебник: [Электронный ресурс]. URL: <https://education.yandex.ru/lab/classes/97241/library/mathematics/theme/6338/> (дата обращения: 10.03.2020).

**Индеева В.В.**

*ГБОУ «Школа 236 им. Героя Советского Союза Г.И.Щедрина»*

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*goonercoyg@mail.ru*

**Титова И.И.**

*ГБОУ Школа №1560 «Лидер»*

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*renasparklet@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ**

*Статья посвящена исследованию формирования читательского интереса младших школьников посредством литературной сказки. Автором проведен аналитический обзор теоретико-методологических наработок современных исследователей. На основании результатов анкетирования группы младших школьников выделены наиболее востребованные детьми темы литературной сказки (классической и современной). Проведена беседа с работником библиотеки, по итогу которой обозначена проблематика посещений и выбора книг учащимися начальной школы.*

*Ключевые слова: читательский интерес, сказка, младшие школьники, библиотека, формирование.*

Фундаментальная роль чтения в ретроспективе и современной системе образования и развития школьников общеизвестна, так как полноценная грамотность, начитанность всегда выступали одним из необходимых компонентов любой деятельности, связанной с восприятием и осознанием визуальной информации. Развитие новых информационных технологий только повышает значимость чтения в обществе. Овладение приемов работы с текстом происходит параллельно с освоением новых форм представления знаний, связанных со считыванием и переработкой информации. Дети младшего школьного возраста все чаще имеют пониженный интерес к процессу чтения, а в системе среднего образования мало внимания уделяется изучению и применению возможностей сказки как эффективного средства повышения данного интереса. В связи с этим, актуальность пробирает реализация цели

данной статьи – исследование основ формирования читательского интереса младших школьников посредством литературной сказки.

Формирование читательского интереса личности начинается с раннего возраста. По мнению психологов, особое значение приобретает младший школьный период, когда закладываются основы формирования грамотного читателя. Процесс привлечения к чтению начинается, прежде всего, в семье. Если ребенок попадет в положительные читательские окружения в семье, учебных заведениях, закладываются основы формирования читательского интереса.

В современных условиях произошло изменение функций художественной литературы, которая уже перестала быть «социальным рупором», а взяла на себя компенсаторную функцию (направленную на отдых, легкий досуг) или прагматическую (связанную с поиском информации). Так как в информационном обществе с развитием сети Интернет и информационно-коммуникационных технологий чтение перестает быть престижным занятием, особое место в формировании читательского интереса занимают учебные заведения, особенно начальная школа.

Исследователи обращают внимание на то, что сегодня изменилась модель чтения. Основные черты эффективной модели чтения, которая характерна младшему школьнику с развитым читательским интересом: любовь к чтению (высокий статус чтения, обязательность регулярного чтения); преимущество в круге чтения книг, а не журналов разнообразного репертуара, в котором представлены книги разных видов и жанров; наличие домашней библиотеки [5]. Для развития читательского интереса младших школьников характерно: активное общение со сверстниками по поводу прочитанного; сравнительно небольшая доля литературы низкой художественной значимости; положительное отношение к библиотеке; наличие любимых литературных героев.

Интерес к книге является ступенькой к формированию читательского интереса в целом. Ребенку нравится книга как объект — ее оформление, крупный шрифт, рисунки, к которым так интересно прочесть текст. Читательские интересы (следующий, более серьезный уровень читательской зрелости) предусматривают наличие устойчивого стремления к чтению. Они характеризуются, прежде всего, избирательностью (индивидуальной направленностью на книги определенного рода), управляемой насущной необходимостью читателя компенсировать отсутствующие у него знания или жизненный опыт. Соответствующая осведомленность, достаточная личная начитанность ученика начальной школы, осознанность того, что читать полезно, интересно и приятно, являются предпосылками формирования и углубления читательских интересов в его дальнейшей жизни. Когда речь идет о читательском интересе, прежде всего, учитываются произведения художественной литературы, поскольку именно они находят отклик у читателей

разного уровня образованности и эстетических предпочтений, осуществляют эмоциональное воздействие (кроме того, что являются информационно насыщенными и удовлетворяющими когнитивные потребности) [4].

В данном контексте особое значение приобретает такой литературный жанр как сказка, который отличается от других нарративов (легенда, предание, быль и т.д.) установкой на вымысел [1]. Сказка изображает преимущественно людей и все то, что их окружает. Сюжеты, художественные образы, характеры, ситуации, художественные детали сказочного эпоса в специфической художественной форме изображают жизнь народа в определенное историческое время и отражение в именах действующих лиц, названиях животных и растений, месте происшествия и самобытных традиционных и современных речевых формулах. История сказки – это, прежде всего, история ее соотношения с действительностью. Сказка имеет свои особенности строения: введение, основная часть, концовка, повторы, связанные с символикой чисел.

В ходе своего развития сказка и ее функции постепенно видоизменялись в образовательной системе начальной школы. Данный жанр постоянно совершенствовался и достигал чрезвычайной выразительности, что способствовало выделению его видов: классической и современной сказки, в которой, зачастую, отсутствуют случайные эпизоды, диалоги и описания. Со временем ее ритуальное назначение потерялось и приобрело исключительно эстетический, изредка – учебно-дидактический, развлекательный характер.

Основные сказочные события в классическом варианте разворачиваются в потустороннем мире - другом царстве, из которого герой может взять «молодильных яблок», «живой и мертвой воды», похищенную прекрасную царевну. Кульминация сказки - это, как правило, поединок героя и антигероя (Змей, Кощей Бессмертный и т.д.). Развязка сказки, как современной, так и классической: добро побеждает зло, устанавливается справедливость, злодеи наказаны, а положительные герои награждены за свои поступки [2].

Разновидности сказок, включенные в учебную программу для младших школьников, прославляют героические подвиги определенного народа, его творческий труд, сочетание внутренней и внешней красоты окружающего мира. Учебной программой предусмотрено, что ученики начальных классов должны знать содержание сказок, понимать особенности их построения, роль фантастического элемента в них; уметь выразительно и вдумчиво читать сказки и пересказывать их, характеризовать сказочных героев, анализировать реальное и фантастическое; уметь объяснять представления о добре и зле, красивом и безобразном, смешном и страшном (на основе текстов сказок); уметь выражать собственные соображения о содержании сказки, проводить аналогии с современной жизнью. Современные учебные программы для обучения младших школьников (1-4 класс) могут содержать следующие виды сказок: русские народные сказки, сказки народов мира, сказки про животных, сказки в мультфильмах, бытовые сказки и т.д. [7].

С целью анализа наиболее востребованной младшими школьниками литературной сказки (классической и современной) был проведен опрос среди 30 учащихся соответствующей возрастной категории общеобразовательной школы. Детям было предложено выбрать наиболее предпочтительную и интересную для них сказку, среди следующих: сказка (русская народная) «Репка»; сказка В. Катаева «Цветик-семицветик»; сказка (в мультфильме) В.Сутеева «Грибок теремок»; сказка (народов мира) Г. Андерсен «Гадкий утенок»; сказка (о животных) С. Михалкова «Три поросенка»; сказка (современная) Я. Сипаткиной «Об умном барашке». Также в рамках опроса были уточнены посредством анкетирования данной группы младших школьников предпочтения к темам литературной сказки – были предложены следующие тематические направления: сказки про дружбу, сказки про животных, сказки про мифических героев, современные сказки про фантастических героев (пришельцы, супергерои и т.д.), сказки про классических героев (Змей-Горыныч, Колобок, Баба-Яга, Царевна-лягушка и т.п.). Результаты анкетирования представлены на диаграммах (Рис.1, Рис. 2).

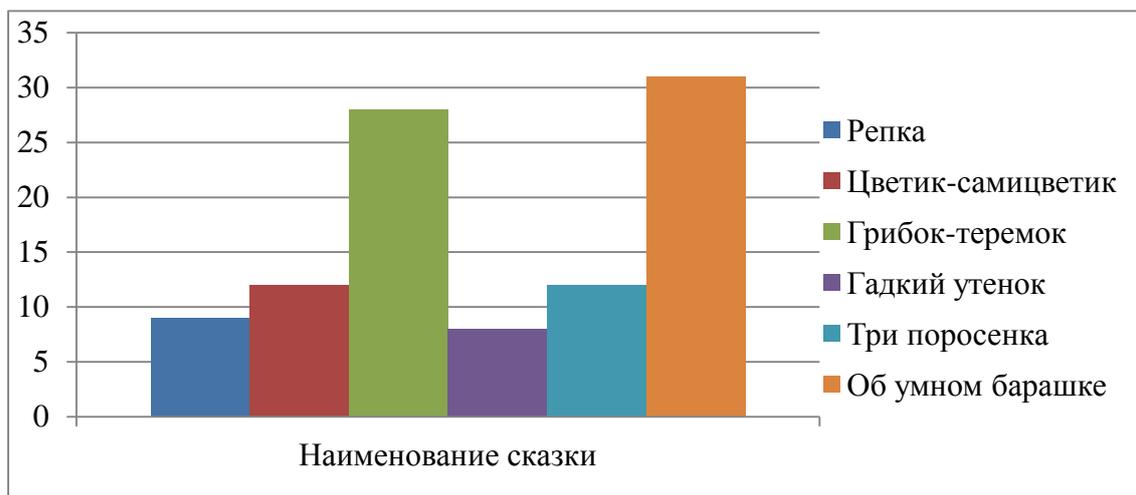


Рисунок 1. Результаты опроса в отношении предпочтения сказок

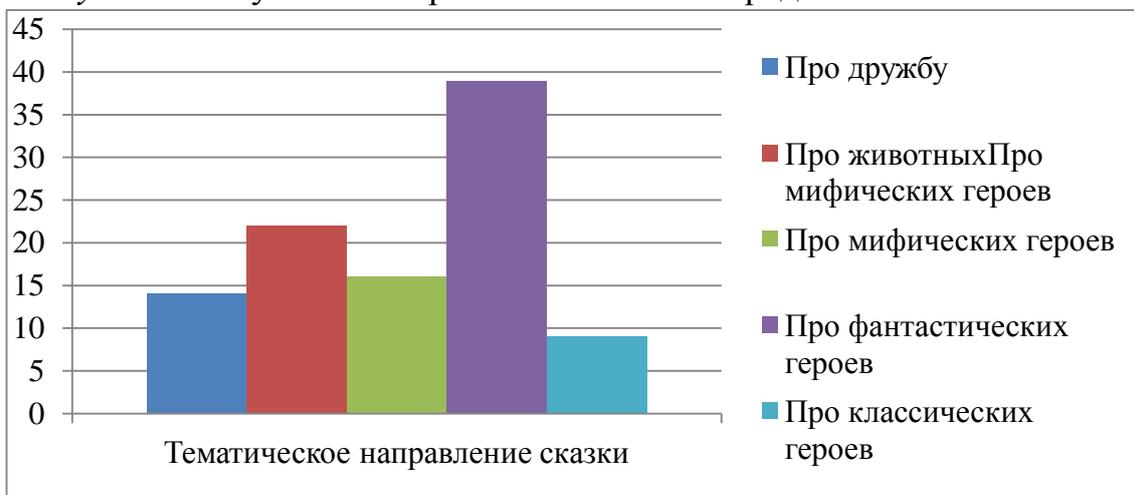


Рисунок 2. Результаты анкетирования в отношении тематического направления сказок

Таким образом, проведенное исследование на основании опроса учащихся начальных классов показало, что детям наиболее интересны современные сказки про фантастических героев, супергероев, сказки в мультфильмах. На вопрос: «обращаешься ли ты в библиотеку?», более половины (70% - 21 человек) учащихся ответили, что вообще не обращаются в библиотеку, хотя 10% (3 ребенка) отметили, что они не обращаются в библиотеку, потому что дома имеют очень много книг. По нашим опросам, читательский кругозор учащихся начальных классов общеобразовательных школ достаточно ограничен (они практически не знают фамилий писателей, называют всего 5-7 сказок). Младшие школьники традиционно называют писателей-классиков, что свидетельствует о том, что писатели современности не зафиксировались в читательском кругозоре. 57% учащихся (17 детей) не могут вспомнить ни одного названия произведений писателей, которые входят в основной круг чтения, 63% (19 детей) - не могут определить тему произведений.

Для уточнения данных исследования также была проведена беседа с работником детской центральной библиотеки в отношении предпочтений и частоты посещений и выбора книг младшими школьниками библиотеки. Так респондент предоставил следующие сведения:

1. Детям младшего школьного возраста нравятся сказки о вымышленных героях, несуществующих животных, инопланетных героях.

2. Наибольший интерес младшие школьники проявляют к ярким изданиям с большим количеством красочных изображений и малым объемом текста, напечатанного крупным шрифтом.

3. Посещаемость детей библиотеки, по данным статистики, проводимой непосредственно респондентом, составляет в среднем 9-14 человек в неделю, что является критически низким показателем – по сведениям из опыта работников библиотеки еще 10-15 лет назад уровень посещений был более, чем в 10 раз выше.

4. Так как помещение данной конкретной библиотеки оснащено средствами ИКТ (компьютерами и проектором), дети все чаще переключаются на мультимедийные средства, даже если первичной целью посещения был выбор книги.

5. Практически во всех случаях посещение библиотеки становится следствием необходимости прочтения какой-либо сказки из школьной программы или решением (настоятельным) родителей.

6. Вне школьной программы младшие школьники (хотя и достаточно редко: 30% от общего числа посещений) предпочитают фантастические рассказы (в том числе, сказки), преимущество отдается содержанию с теми героями, которые знакомы детям из мультфильмов, игр, журналов и т.п.

Таким образом, можно констатировать низкий уровень развитости читательского интереса младших школьников на современном этапе развития общества в целом. У детей данной возрастной категории отсутствуют в сознании

классические герои сказок как образцы для подражания. Согласно рейтингу среди детской аудитории наиболее популярны герои одноименных мультфильмов. То есть, для дошкольников наблюдается печальная тенденция: еще несколько лет назад часть детей, которая не желала читать и выражала негативное отношение к учебе, была значительно меньше. Сейчас учащаются ситуации, когда ребенок, который еще плохо умеет читать в младшей школе, уже не любит чтение и предпочитает ему просмотр мультфильмов и видеоигры. Основными причинами этого являются поспешность амбициозных родителей в раннем обучении читать, ложные методические подходы, которые не соответствуют возрастным особенностям школьников на начальном этапе обучения, а иногда и отсутствие методики у неопытного или некомпетентного педагога. Острым вопросом является проблема общего развития дошкольников. Сегодня в школу приходят дети, которые не знают общеизвестных народных сказок («Колобок», «Репка» и т.д.), так как их родители не читали, не рассказывали сказок. Значительно увеличилось количество детей, имеющих недостатки речи. Исследование читательского интереса младших школьников показало, что за последнее десятилетие постепенно увеличивается количество детей, которые растут, так и не взяв в руки книги для самостоятельного чтения по собственной инициативе.

Таким образом, изучение классической и современной сказки на уроках литературы и чтения младших школьников, а также формирование соответствующей библиотеки дома, чтение с родителями, экскурсии в библиотеку, постановки пьес по сюжету сказок и т.п. предусматривают глубокую эмоциональную и интеллектуальную работу учеников, что формирует их читательский интерес еще в начальной школе и позволяет его развивать в дальнейшей жизни. При этом педагогом, родителем и сотрудником библиотеки должен учитываться уровень развития мышления и речи ребенка, который необходим для восприятия сказки с учетом ее жанровой специфики и построения. Воспитательный аспект при изучении сказки младшими школьниками требует культурологического, высоко морального наполнения текста и дополнительной информации, необходимой для решения поставленных задач в урочное и внеурочное время.

### *Литература*

1. Бойкина Н.В. Литературное чтение. Диагностические работы для учащихся 3 класса/ Бойкина Н. В. — СПб: СММО Пресс, 2008—72 с.
2. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор: учебное пособие. М.: Издательство «Флинта», 2017. 317 с.
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7 - 11

4. Максимова А.А. Развитие читательской деятельности младших школьников / А.А. Максимова, Р.В. Саввинова // Научный поиск в современном мире: материалы III Междунар. конф. Саратов, 2014. С. 178-179.

5. Милованова Л.А. Формы эффективного формирования читательского интереса у младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 6-11.

6. Серебренникова Ю.А. Почему дети мало читают? Учитель. 2009. № 5. С. 15-16.

7. Шегаева А. В. Особенности работы со сказкой на уроках литературного чтения в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф., Москва, 2014. С. 151-153.

**Исса В.В.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*exotica\_ua@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ**

*Статья посвящена анализу результатов апробации программы развития аудитивных навыков детей дошкольного возраста посредством создания иноязычной среды. Статистические данные приведены по результатам исследования аудитивных навыков 66 детей дошкольного возраста детских садов г. Москвы.*

*Ключевые слова: аудитивные навыки, иноязычная среда, дошкольное образование, образовательная среда, речевое развитие.*

В проведенном исследовании понятие иноязычной среды означало специально организованную систему условий, созданную для повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции, охватывая развитие аудитивных навыков детей дошкольного возраста, включающую предпосылки для личностного развития детей, обусловленную социальным и пространственно-предметным окружением, используемым в учебно-воспитательном процессе средствами, приемами и технологиями обучения. В структуру аудитивных навыков была включена способность воспринимать на слух все интонационные и смысловые оттенки речи говорящего: слуховую память, чувство ритма, фонематический слух.

Практическая часть исследования была проведена в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент) на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 1980». В проведенном исследовании приняли участие 66 респондентов: 32 ребенка дошкольного возраста в контрольной группе и 34 ребёнка дошкольного возраста в экспериментальной группе.

Для проведения диагностической части исследования аудитивных навыков дошкольников была использована методика Градусовой Л.В. «Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста», а также методики [4]: методика «Пять слов», направленная на изучение слуховой памяти; методика «Ритм», определяющая чувствительность к ритмической мелодии. Изучение фонетического слуха детей дошкольного проводилось следующим образом: экспериментатор предлагал ребенку задание – найти ошибку в произносимых педагогом словах.

Нами был использован t-критерия Стьюдента для подтверждения отсутствия статистически значимых различий на начальной стадии исследования, что позволило сделать вывод о следующем: возможное изменение уровня аудитивных навыков контрольной и экспериментальной групп зависит от проведения разработанной программы.

Констатирующий этап эксперимента выявил превалирование среднего уровня изучаемых характеристик. На рисунке 1 представлены результаты диагностики на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах.



Рисунок 1. Результаты диагностики уровня аудитивных навыков на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах

На формирующем этапе эксперимента нами была внедрена программа развития аудитивных навыков детей дошкольного возраста посредством создания иноязычной среды.

Иноязычная среда при реализации программы носила обучающий и развивающий характер, включая две стороны: предметную и языковую. Предметная языковая среда способствовала вовлечению дошкольника в процесс взаимодействия с ней. Отведенный для изучения иностранного языка кабинет был наполнен необходимым содержанием, соответствующим иноязычной среде

и изучаемой детьми культуре: настольные игры, фотоматериалы, картины и стенды, текстильные и пальчиковые куклы. В качестве активного действующего персонажа для взаимодействия с детьми педагог использовал куклу [6]. Ритуалы знакомства, приветствия, различные просьбы, традиционные разговоры, - все это осуществлялось педагогом с помощью использования кукольного образа [1]. Обучение было наполнено стихами, потешками, короткими играми, увлекательными упражнениями. Предметная сторона обучения включала в себя стандартные для детей дошкольного возраста темы: детский сад; природные изменения; дом и семья; игровая деятельность и игрушки; общение в близком кругу; дикие и домашние животные. Ключевую роль в организации языковой стороны иноязычной среды играла речь преподавателя, она соответствовала необходимым требованиям, в первую очередь, была членораздельной и понятной.

Повторная диагностика уровня аудитивных навыков осуществлялась после проведения разработанной программы развития аудитивных навыков детей дошкольного возраста посредством создания иноязычной среды. Ее результаты отражены на рисунках 2 и 3. Это графики динамики уровня аудитивных навыков в контрольной группе до и после экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах. Анализ графиков позволил сделать вывод об увеличении профиля высокого уровня в экспериментальной группе, а профиль низкого уровня также снизился в экспериментальной группе.

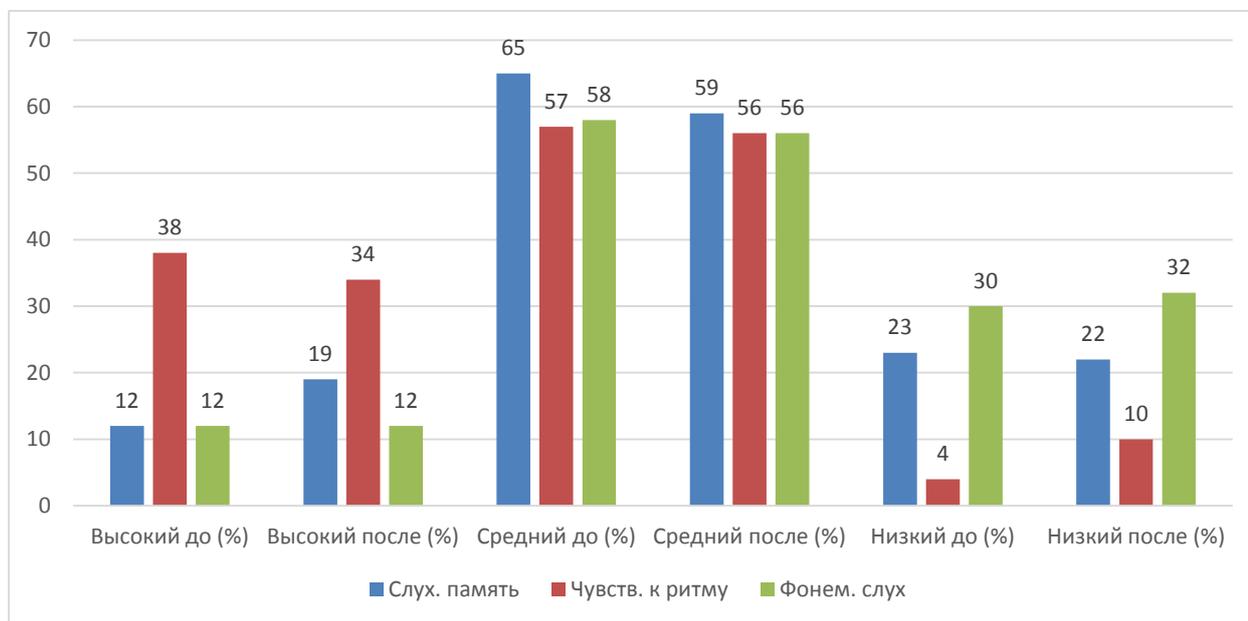


Рисунок 2. График динамики диагностики уровня аудитивных навыков в контрольной группе до и после экспериментальной работы

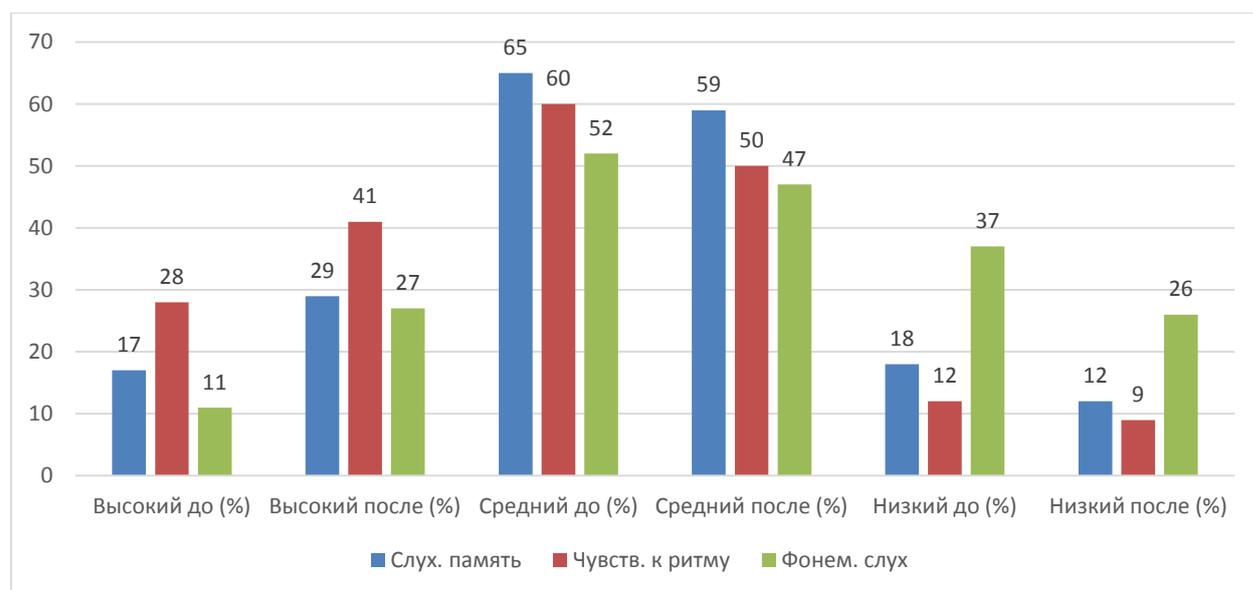


Рисунок 3. График динамики диагностики уровня аудитивных навыков в экспериментальной группе до и после экспериментальной работы

Динамика уровня аудитивных навыков до и после экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах отличны. Динамика уровня в экспериментальной группе более выражена.

Чтобы оценить достоверность количественных результатов мы использовали t-критерий Стьюдента. Нами было статистически подтверждено, что различие уровня развития аудитивных навыков детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента значимо. Благодаря этому мы можем сделать вывод о том, что данное различие определяется применением программы развития аудитивных навыков детей дошкольного возраста посредством создания иноязычной среды. Следовательно, специально организованная иноязычная среда способствует развитию аудитивных навыков детей дошкольного возраста.

### Литература

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цапина О.В. Методологические основы мониторинга качества дошкольного образования в соответствии с основными положениями ФГОС ДО//Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 6. С. 23-30
3. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цапина О.В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования//Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 1. С. 22-26.

4. Градусова, Л.В. Левшина, Н.И. Дементьева, И.С. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / под ред. Л.В. Градусовой. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. - 96 с.

5. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Айгунова, О.А., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Поставнев, В.М., Смирнова, П.В. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / Науч. ред. А.И. Савенков. - М.: Издательство «Перо», 2015. - 161 с.

6. Красилова, И.Е. Особенности обучения английскому языку на современном этапе развития дошкольного образования / И.Е. Красилова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2018. - № 2. - С. 22-27

7. Муродходжаева, Н.С. Мультстудия «Я творю мир» // Н.С. Муродходжаева, В.Н. Пунчик, И.В. Амочаева, И.И. Казунина, В.Ю. Полякова. – М.: Бинوم, 2019. – 207 с.

8. Солдатенко, К.Ю., Формирование у старших дошкольников иноязычных коммуникативных умений в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей / К.Ю. Солдатенко, С.И. Карпова // Гаудеамус, 2019. - №1. - С. 74 – 82

*Калабушкина С. В.*

*ГБОУ школа №1529 им. А.С. Грибоедова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*В статье рассмотрены способы и условия формирования орфографических умений у младших школьников с использованием игровых технологий. Представлена классификация игр, составленная на основе проанализированной педагогической и психологической литературы. А также описано эмпирическое исследование, на основе результатов которого составлены рекомендации по формированию орфографических навыков младших школьников.*

*Ключевые понятия: игровая технология, игра, орфографические умения.*

Использование игровых технологий в образовательном процессе делает его свободным, интересным и ненавязчивым. Игровая технология – это познание и объективное освоение учащимися социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным, заложенным в условиях игры правилам. Игровые технология делятся на группы в соответствии с такими

признаками как вид деятельности, характер педагогического процесса, характер игровой методики, предметная область, игровая среда, количественный состав участников, целевые ориентиры.

Игровые технологии рассматриваются в методике обучения русскому языку как специальная система обучения, отличающаяся по своим характеристикам от традиционной классно-урочной системы. Использование на постоянной основе игровых технологий, позволяет им стать формой всего образовательного процесса, а также отдельных элементов наряду с традиционными методами обучения. Можно обозначить структуру обучающих игровых технологий на уроках русского языка, все элементы которой так или иначе выделяют учителя и используют на занятиях: мотив игры, цель, нацеленность на результат, правила.

В зависимости от предполагаемого результата отличаются и способы использования игровых технологий:

- игровые упражнения и приемы как стандартная форма занятия, направленная на развитие познавательной деятельности обучающихся;
- игровые технологии как способ закрепления и контроля основных учебных правил, применяемая в качестве психологического упражнения для снятия напряжения.

При прохождении курса русского языка у учащихся формируется обширная лексическая и грамматическая база, которая приносит большую пользу им в дальнейшем обучении. Можно выделить два способа использования игровых технологий в уроках русского языка: постоянный (непрерывный) и частичный. У каждого них есть свои плюсы и минусы.

Непрерывный способ используется, если ученики обладают повышенной способностью к самостоятельной деятельности, нацелены на использование полученных знаний, а также стремятся к поиску и осмыслению знаний. Однако данный способ не может быть использован при пассивных формах обучения – составления мнемонических формул, долгого использования механической и визуальной памяти. У учащихся может появиться неуверенность во время выполнения традиционных заданий контроля, которые требуют дисциплинированности и работы в поставленных рамках.

При частичном использовании игр создание нетрадиционной учебной обстановки требует больше усилий, так как ученики могут воспринять ее как внеучебную или развлекательную. Поэтому нужно грамотно определить место и функции игр в учебном процессе, подготовку учащихся, а также индивидуальные качества каждого участника. Стоит также учесть актуальность и доступность игр с точки зрения содержания.

Применение игровой технологии на уроках русского языка способствует успешности освоения учебного материала и совершенствованию таких как познавательных, личностных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий: выявление, отбор и решение проблемных ситуаций; работа с

информацией - осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей - навыки групповой работы.

На уроке русского языка могут использоваться фонетические, грамматические, речевые обучающие игры. Например, фонетическая игра «Ударение».

*У Ани и Вани возник спор. Аня считает, что от ударения не зависит значение слова, а Ваня считает наоборот. Помоги разобраться ребятам.*

*Значение какого слова меняется в зависимости от того, на какой слог падает ударение? 1) магазин 2) торты 3) стрелки 4) хлопок.*

В практической деятельности на уроках используются грамматические (языковые) игры, т.е. методические приемы, обеспечивающие занимательность обучения. Они применяются как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Такие игры помогают восприятию учебного материала, привлекают внимание детей к данной орфограмме и создают условия для мотивации учения, способствуют развитию воли, памяти, мышления. Примером задания с использованием вспомогательного или наглядного материала служит игра «Найди животное» (рисунок 1): *Помоги волшебнику рассадить животных в воздушные шары. На шарах названия животных. Чтобы понять, что это за слово, переставь в нем буквы таким образом, чтобы получилось название животного. Выбери тень этого животного из предложенных внизу.*

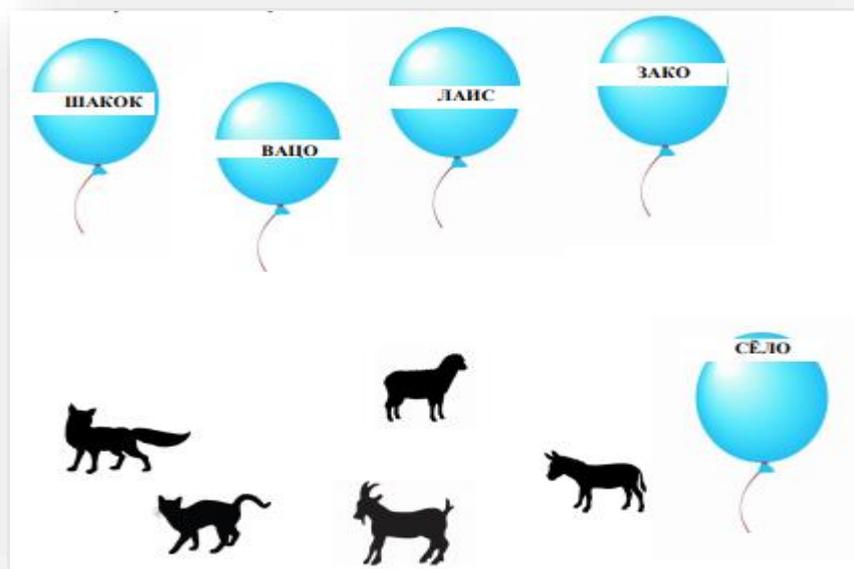


Рисунок 1. Игра «Найди животное»

Для закрепления учебного материала можно использовать педагогические игры-упражнения, игры-забавы, игры-загадки, игры-движения. Например, следующие четверостишья:

1. С «Д» - меня ты в шашках встретишь,  
С «Р» - вокруг картин заметишь. (Дамка – рамка)
2. С буквой «Д» - вас в дом пускает,  
С буквой «З» - рычит, кусает.  
(Дверь – зверь)
3. На смену мне приходит ночь.  
С меня щеглы вспорхнули прочь. (День – пень)  
С «Г» - он ходит по гвоздям,
4. С «Д» - помажет ранку вам. (Йог – йод)  
С буквой «К» - живу в лесу,  
С буквой «Ч» - овец пасу. (Кабан – чабан)
5. С «К» я в школе на стене,  
Горы, реки есть на мне.  
С «П» от вас не утаю –  
Тоже в школе я стою. (Карта – парта)
6. С «Ч» - я двери открываю,  
С «В» - я червяков хватаю. (Ключ – клюв)

Примером ситуативных игр, ориентированные на конечный результат, таких как драматизация, диспут, конкурс, является игра «Конкурс знатоки».

Ученики делятся на две команды. На столе обратной стороной вверх разложены карточки со словами, в которых пропущены безударные гласные в корне: п...мидор, ..гурец, к..лбаса, к..ртофель и т.п. Участники игры выбирают карточку, читают слова, говорят, какую гласную нужно вставить. Класс оценивает работу знатоков и выбирает победителей.

Перечисленные игры могут быть использованы на всех этапах урока. Таким образом, игровые технологии являются уникальной образовательной формой, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только деятельность самих обучающихся на творческом и поисковом уровне, но и будничную деятельность по изучению русского языка. Занимательность мира игры делает положительно эмоционально окрашенной деятельность по запоминанию, повторению, закреплению и усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка.

### *Литература*

1. Перзашкевич Е.А. Проектирование уроков русского в начальной школе с применением современных образовательных технологий // Вестник науки и образования. - 2019. - №12-2 (66). – с.41-44.
2. Рудакова С.А. Использование игровых технологий в период обучения в начальной школе // Проблемы педагогики. - 2019.- №5 (44). -С.19-21.

3. Серебренникова, Ю.А., Амусина, В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка//Начальная школа. 2016. №6. С. 29-32.

4. Серебренникова, Ю. Повышать орфографическую грамотность младшекласников / Ю. Серебренникова // Учитель. - 2006. - №5.- С.15-16.

5. Чистякова, Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок / Л. Н. Чистякова // Начальная школа. — 2012. — №4. – С. 16-19.

**Канаева А.В.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

arsenia.kukanova@mail.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О КОНЦЕПТЕ «РОДИНА» НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКА ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ**

*Актуальность изучения данной проблемы обусловлена резким изменением иерархии духовно-нравственных ценностей, приоритетов и идеалов молодого поколения, испытывающего на себе сильное влияние западной культуры. Назревающий кризис философских, гражданских и патриотических убеждений граждан заявляет о необходимости укрепления целостности государства в всех аспектах, в том числе и связанных с образованием. Однако анализ действующих программ и учебников для начальной школы показывает, что, несмотря на намерение сформировать социально грамотную личность, воспитанную в традициях патриотизма, ознакомление младших школьников с концептом «Родина» (как основным компонентом в системе духовно-нравственного и гражданского воспитания) в учебном процессе представлено недостаточно глубоко. В поле зрения методистов, учителей и школьников (как объектов образовательного процесса) попадают лишь произведения фольклора и художественные тексты русских классиков. Современному литературному процессу, являющемуся неотъемлемой частью современной культуры и обладающему уникальным педагогическим потенциалом, уделяется недостаточно внимания. В связи с этим в статье рассматривается возможность использования ресурсов детской журналистики для восполнения пробелов в образовательном процессе.*

*Ключевые слова:* концепт, значение, смысл, Родина, детская журналистика.

*The urgency of studying this problem is due to a sharp change in the hierarchy of spiritual and moral values, priorities and ideals of the young generation, which is strongly influenced by Western culture. The looming crisis of philosophical, civil and Patriotic beliefs of citizens states the need to strengthen the integrity of the state in all*

*aspects, including those related to education. However, the analysis of existing programs and textbooks for primary schools shows that, despite the intention to form a socially literate person raised in the traditions of patriotism, the introduction of the concept of "Motherland" (as the main component in the system of spiritual, moral and civic education) in the educational process is not sufficiently deep. Only works of folklore and artistic texts of Russian classics fall into the field of view of Methodists, teachers and schoolchildren (as objects of the educational process). The modern literary process, which is an integral part of modern culture and has a unique pedagogical potential, is not given enough attention. In this regard, the article considers the possibility of using the resources of children's journalism to fill gaps in the educational process.*

*Keywords: concept, value, meaning, Motherland, children's journalism.*

Концепт «Родина» по праву можно отнести к наиболее интересным ключевым концептам на том основании, что он является универсальной органичной составляющей любой этнической культуры. Об общечеловеческой ценности данного концепта писали такие исследователи, как А. Вежбицкая, И. Сандомирская, В.Н.Телия, С.Г.Тер-Минасова, С.Г.Воркачёв и др. Все они единодушны во мнении, что «...общечеловеческая ценность РОДИНЫ является реляционным понятием: в его структуре обязательно должно быть наличие параметра отношения, это всегда «персональное», «свое» («мое») личностное место (места), архетипически противопоставленное «чужому» месту, чужбине» [1]. Как указывает Ю. С. Степанов, «концепт «Родина / Родная земля / Россия» является одним из базовых в русской языковой картине мира, константой русской культуры», в свою очередь, он же исследует компоненты, которыми концепт «Родина» представлен в русском языковом сознании: «а) «боль» за свою землю, б) «естественное богатство», в) сама земля, г) родной человек, д) природа, увенчанная е) родным словом» [2].

Концепт «Родина» обладает оттенком сакральности ввиду того, что в нём не просто заключено материнское начало, родина – это одновременно и храм, и дом. Для русского человека родная земля священна, и этому есть несколько объяснений: во-первых, это земля предков; во-вторых, это источник жизни. Концепт «Родина» является сакральным, прежде всего, из-за наличия в нём природной составляющей. Другим важным моментом выступает сопричастность человека родной земле. Родина почитается как место его естественного и счастливого существования.

В условиях поликультурного мегаполиса обучение школьников концепту «Родина» является крайне актуальным, поскольку в концепте «Родина» отражены сразу несколько составляющих компонентов, которые позволяют каждому школьнику прочувствовать свою принадлежность к месту, в котором он находится. В процессе обучения не только решаются задачи культурно-

национальной самореализации личности, но и формируются качества гражданина, ребенок начинает осознавать себя частью содружества наций. Язык создает условия познания истоков своего народа, его традиций, обычаев, культуры, формирования уважения и любви к родному народу и другим народам мира, в этом заключается гарантия развития и сохранения и этнокультуры. Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувства равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Проведенный нами анализ учебно-методических комплексов «Школа России», «Перспектива» и «Планета Знаний» показал, что концепт «Родина» раскрывается в каждом из них, однако в разных объемах. В наибольшем объеме изучаемый нами концепт отражен в УМК «Школа России», это подчеркивает нацеленность программы на восприятие глубинных смыслов концепта в зависимости от возраста и возможности восприятия. В УМК «Перспектива» представлен элемент концепта «любовь к родине», направленный на воспитание глубинных чувств к истории Родины, языку и культуре. В УМК «Планета Знаний» большее внимание уделяется изучению элементов «красота Родины», «любовь к Родине, как к семье, народу, природе». Однако анализ действующих программ и учебников для начальной школы показывает, что, несмотря на намерение сформировать социально грамотную личность, воспитанную в традициях патриотизма, ознакомление младших школьников с концептом «Родина» в учебном процессе представлено недостаточно глубоко. В поле зрения методистов, учителей и школьников попадают лишь произведения фольклора и художественные тексты русских классиков.

Таким образом, было выявлено несоответствие между необходимостью углубленного изучения концепта «Родина» и возможностью использования его потенциала во внеурочной деятельности. Для восполнения пробелов нами был разработан комплекс заданий, реализуемый на занятиях кружка по журналистике.

Комплекс занятий был разработан с учетом нормативных документов, таких как ФГОС НОО, Концепция духовно-нравственного воспитания личности Гражданина России, а также авторских рабочих программ духовно-нравственной и гражданско-патриотической направленности: проект «Живая память России» Н. Н. Леоновой и Н. В. Неточаева, программа «Родной край» Н. В. Наумовой и др. Кроме того, на занятиях кружка использовались учебные и учебно-методические пособия по основам журналистики, в которых размещен как теоретический материал (например, стилистические особенности газетных жанров, специфика профессии журналиста, основы редактирования, структура газеты.), так и практические задания, в том числе патриотической тематики (например, найти отдельные компоненты концепта «Родина» в опубликованной газетной заметке или репортаже).

При проектировании и составлении комплекса занятий были учтены психологические особенности детей младшего школьного возраста (7–11 лет), так как этот возраст наиболее благоприятен для восприятия концепта «Родина». Дети достаточно впечатлительны, эмоциональны, их отличает искренность чувств, безграничное доверие взрослому, подражание старшим.

В рамках занятий кружка по журналистике разработана программа ознакомления с концептом «Родина» в нескольких направлениях:

1. «Я – гражданин России»;
2. «Я и моя семья»;
3. «Я и мое здоровье»;
4. «Планета Земля».

В рамках направления «Я – гражданин России» главными задачами являются следующие: сформировать в сознании детей гражданские и патриотические ценности, убеждения и взгляды; воспитать уважение и гордость к культурному и историческому прошлому России, к традициям родного края; повысить качество патриотического воспитания через организаторскую деятельность.

Члены кружка по журналистике получили задание: взять интервью у ветерана Великой Отечественной войны, уроженца вашего города. Было проведено занятие, на котором изучались особенности жанра интервью. Итогом подобной деятельности стали письменные работы с наработками вопросов для интервью учеников. Так, участница кружка Юлия К. составила вопросы для интервью у ветерана Великой Отечественной войны Пензенской области Александровой Ольги Игоревны:

1. Как Вы узнали о начале войны?
2. Какая минута, день, событие были самыми трудными, тяжелыми, опасными?
3. Какое событие запомнилось как радостное?
4. Имеете ли Вы награды? Какие и за какие заслуги?
5. Что для фронтовиков было источником мужества?
6. Можете ли Вы рассказать о подвиге, которому были свидетелем?
7. Как Вы отдыхали на войне в часы затишья?
8. Когда и какие получали известия из дома?

В рамках направления «Я и моя семья» главной задачей являются формирование у детей понимания сущности основных социальных ролей (дочери, сына, мужа, жены) и создание условий для нравственно-патриотического самовоспитания дошкольников. Участники кружка получили задание: написать эссе о любимых местах родного города, где они любят бывать всей семьей.

Так, результатом работы Виталия П. стало краткое эссе на заданную тему: «Я живу в городе Инсар. Этот город моя малая Родина. У моего города богатая история. Инсар был основан в 1647 году как сторожевая крепость. Рядом с

городом протекают реки Инсарка и Исса. Свой город я очень люблю. Люблю его улицы, городскую площадь. Но самый любимый уголок города – это городской парк. В парке после занятий мы с друзьями гуляем и отдыхаем.

В нашем городе много исторических мест. В центре красуется золотыми куполами Свято-Ольгинский женский монастырь и церковь Покрова Пресвятой Богородицы. На улицы Советская в здании средней школы № 1 сто лет назад находилась женская гимназия. В ней училась моя прабабушка Паевская Серафима Сергеевна. Рядом с нашим городом, в селе Усыскино в 1934 году приземлилась капсула первых стратонавтов. На месте гибели героев-стратонавтов установлен памятник.

Время летит очень быстро и рядом с вековыми зданиями уже стоят многоэтажные дома. Вместо повозок, запряжённых лошадьми, по улицам ездят современные машины. А пройдёт время и через много лет наш город, сохраняя свои исторические корни, станет одним из лучших в России. Инсар будет чистым, красивым и современным».

В рамках направления «Я и мое здоровье», где главной задачей является воспитание культуры мотивационного поведения, направленного на моделирование собственного здоровья, было предложено задание: опубликовать серию постов в Яндекс Дзен о долгожителях России. Предварительно было проведено занятие, в котором нами были представлены и изучены материалы по созданию информационного жанра журналистики – заметки, подразумевающей краткое сообщение, в котором излагается какой-либо факт. Затем мы провели анализ заметок на сайте Яндекс Дзен и изучили возможности работы в данном инструменте. В процессе знакомства с сайтом мы нашли множество информации по теме здоровья, многие ученики изъявили желание высказаться по поводу «здоровых» привычек их семьи, что привело к изучению сразу двух связанных между собой компонентов концепта «Родина».

Среди работ можно выделить работу Анны Б., нашедшей свою соотечественницу Екатерину Анищук.

**Анищук Екатерина**



Еще одна долгожительница, которая сегодня проживает в Кузбассе – Анищук Екатерина Трофимовна. Родилась в 1903 году в Новосибирске, была труженицей тыла, удостоена звания «Ветеран труда». Всю жизнь Екатерина прожила в своём родном городе.

Кирил С. нашел информацию о Тути Юсуповой.



Варвара И. написала о Нане Шаовой, которая зарегистрирована даже в книге рекордов России.

По **данным** Книги рекордов России, самую долгую жизнь в нашей стране прожила Нану Шаова из села Заюково в Баксанском районе Кабардино-Балкарии. Она ушла из жизни в возрасте 128 лет, что де-факто является не только российским, но и мировым рекордом продолжительности жизни.

Про Нану Шаову известно, что она родилась в 1890 году, была дважды замужем и родила восьмерых детей. У нее 19 внуков, 33 правнука и 7 праправнуков. Почти всю свою жизнь она работала в местном колхозе в селе Заюково. Она достаточно хорошо помнила Великую Отечественную войну и рассказывала, как рыла окопы, когда перед Кавказом встала угроза захвата немецкими войсками.

Женщина в 2018 году стала самым пожилым избирателем, проголосовавшим на выборах президента России. Известно также, что свой голос она отдала за Владимира Путина. Интересно, что Нану Шаова к моменту рождения Путина уже достигла пенсионного возраста.

Направление «Планета Земля» в качестве базовой задачи было сориентировано на следующее: сформировать умения и потребности сохранять и приумножать природные богатства нашей страны и планеты. В рамках этого направления были проведены занятия, посвященные аналитическому жанру журналистики – обзору. Мы изучили вопросы периодичности обзоров, важности использования выразительных средств, учились работать с аргументами,

тезисами и умозаключениями, анализировать большой поток информации и, самое главное, выражать позицию автора в необходимом для этого жанра виде.

После освоения теоретических материалов участникам кружка предстояло выполнить задание: подготовить обзор на тему проекта «Час Земли», о мероприятии, которое проводилось в России в 2018 году. Итогом подобной деятельности стали письменные работы, в частности, ученицы Екатерина М.: «Час Земли позволяет привлечь внимание к необходимости ответственного отношения к природе, дает толчок к обсуждению путей, позволяющих сберечь ресурсы нашей страны и планеты в целом. 2018 году в России в мероприятии приняли участие 170 городов. Только в Москве выключили подсветку более 1,9 тысячи зданий, это на 200 зданий больше чем в 2017 году. На время акции погасла подсветка Московского Кремля, храма Христа Спасителя, стадиона "Лужники", Большого театра, Госдумы и Совета Федерации, зданий на Новом Арбате и Тверской улице, вокзалов, гостиниц, объектов культуры, павильонов ВДНХ, Останкинской башни, парка "Зарядье", а также основных зданий Москва-Сити: делового комплекса "Империya", башен "Федерация", "Око", "Город Столиц", "Меркурий Тауэр", торгового центра "Афимолл Сити" и других. По всей стране была выключена подсветка самых известных памятников и зданий, в том числе Эрмитажа в Санкт-Петербурге, Нижегородского кремля, Собора Александра Невского в Краснодаре, моста через бухту Золотой Рог во Владивостоке. В разных городах прошли велопробеги, концерты и другие праздничные мероприятия. В 2018 году в "Час Земли" в социальных сетях прошло сразу три флешмоба. Около 40 брендов затемнили аватарки и обложки на своих официальных страницах, в том числе Сбербанк, Альфа-Банк, Тинькофф банк, Билайн, Мегафон, АШАН, Аэрофлот, Эльдорадо, SPLAT, Роллтон, МЕГА, Sony, Skyscanner, Aviasales, Land Rover, MediaMarkt, Mastercard, Faberlic и другие».

Как мы видим, задания, предложенные на занятиях кружка по журналистике, существенно отличаются от заданий в рамках классической системы занятий. Задания на бытовые темы в свободной форме мотивируют учеников к творчеству, раскрывают их внутренний потенциал, привлекают их интерес и, самое главное, выполняют свою главную функцию по формированию представлений об элементах концепта «Родина», основы духовно-нравственного воспитания.

### *Литература*

1. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 192 с., С. 38.
2. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 2001. – С. 40
3. Стеклярь Г.В. Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях. Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – №1

**Киселева М.А.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Статья посвящена анализу результатов опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации. Статистический анализ основан на данных диагностики 27 обучающихся старших классов общеобразовательной школы.*

*Ключевые слова: языковая компетентность, межкультурная коммуникация, школьное образование, старший школьный возраст, обучение иностранному языку.*

Для проведения опытно-экспериментальной работы по развитию языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации нами было проведено исследование, которое соответствовало требованиям, предъявляемым к проведению методических экспериментов. Экспериментальное исследование, согласно классификации П. Гурвича, было горизонтально-вертикальным, естественным и открытым методическим экспериментом [1].

Для проведения экспериментальной проверки уровня развития языковой компетентности обучающихся было разработано три критерия развития умений: первый критерий - языковой (предполагает усвоение рецептивных и репродуктивных знаний); второй критерий - предречевой (развитие рецептивных, рецептивно-репродуктивных и репродуктивных умений); третий критерий - речевой (развитие репродуктивных умений в устной неподготовленной и письменной подготовленной речи).

Разработанные критерии измерялись в коэффициентах успешности (КУ) по формуле, разработанной К. Платоновым, далее нами были выделены уровни развития языковой компетентности: высокий уровень (показатель КУ от 0,88 и выше), достаточный (показатель КУ от 0,78 до 0,87), средний (показатель КУ от 0,68 до 0,77), низкий (показатель КУ ниже 0,67).

Опытно-экспериментальная работа по формированию языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации проводилась в два этапа. На первом этапе был осуществлён констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовало 27 старшеклассников общеобразовательной школы №1228. На данном этапе были проведены диагностические занятия в области знаний старшеклассников для выявления уровня развития исследуемых умений: диагностика необходимых знаний для межкультурной коммуникации в виде кейсов; лексико-грамматический тест из УМК "Spotlight" 10-11 классы; карта наблюдения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития языковой компетентности старшеклассников в условиях массовой практики оказался достаточно низким. Экспериментальная группа была сформирована из старшеклассников, ими были продемонстрированы самые низкие результаты. Большинство старшеклассников находилось на репродуктивном уровне творческой деятельности, что не позволяет говорить о развитии иноязычных реально-речевых умений.

На втором этапе осуществлялось опытное обучение по разработанной программе формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации, определялась её эффективность, проводилась апробация полученных результатов исследования, обобщение и теоретическое оформление.

Апробация модели формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации проходила в рамках четырех последовательных этапов: начальный, базовый, продуктивный, этап рефлексии.

В рамках реализации работы по формированию языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации на каждом этапе применялись активные методы (метод квиз, метод кейсов, проектный метод) и формы обучения (игры, инсценирования, музыка, стихи, песни, ролевые игры, нетрадиционный урок). Также старшеклассникам предлагались следующие виды работ: написание личного письма, эссе, чтение, пересказ. Значительное внимание уделялась внеурочной деятельности старшеклассников.

После изучения всех полученных данных констатирующего эксперимента, были выбраны две группы старшеклассников. Экспериментальная, в которую входили обучающиеся ЭГ и контрольная, состоящая из обучающихся КГ (которые учились по учебнику "Spotlight 10 класс"). Было задействовано 20 старшеклассников: 10 обучающихся в КГ и 10 обучающихся ЭГ. В группах были созданы равноценные условия.

С целью получения статистических данных по результатам экспериментальной работы после изучения старшеклассниками (ЭГ) текстов первой части курса, была проведена диагностика, направленная на определение уровня развития языковой компетентности по изучению образовательных курсов, у тех, кто принимал участие в формирующем эксперименте.

Контрольные задания диагностики, определяли уровень развития языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации по изучению образовательных курсов в ходе опытно-экспериментальной работы. Они осуществлялись в формах определённо поставленной цели.

Для старшеклассников ЭГ и КГ были составлены тексты. Старшеклассники ЭГ за период изучения образовательного курса должны были усвоить 133 лексических единиц, а старшеклассники второй группы - 139,

поэтому за максимальное количество усвоенной лексики было принято среднее статистическое - 115 лексических единиц.

С целью проверки данных по первому критерию (усвоение рецептивных и репродуктивных) старшеклассники обеих групп должны были выполнить упражнения из текста. Проверка результатов по второму критерию - предречевому осуществлялась с помощью текстовых и послетекстовых упражнений. На этом этапе старшеклассники читали о себе текст, переводили предложения в тексте (максимальное количество 10 предложений), отвечали на вопросы текстом и письменно переводили текст без изменений.

На завершающем этапе проверялись результаты по третьему критерию - речевому. Старшеклассники ЭГ самостоятельно составляли устное высказывание с расширением информации по теме текста. Старшеклассники второй группы (КГ) при устном неподготовленном высказывании также должны были расширить информацию по тексту. Старшеклассники экспериментальной группы выполнили задание гораздо быстрее и их ответы были гораздо объемными (22-25 предложений) и содержательными, содержали много информации, которую ученики узнали в процессе изучения курса. Тогда как объем письменного высказывания старшеклассников контрольной группы составлял 18- 20 предложений.

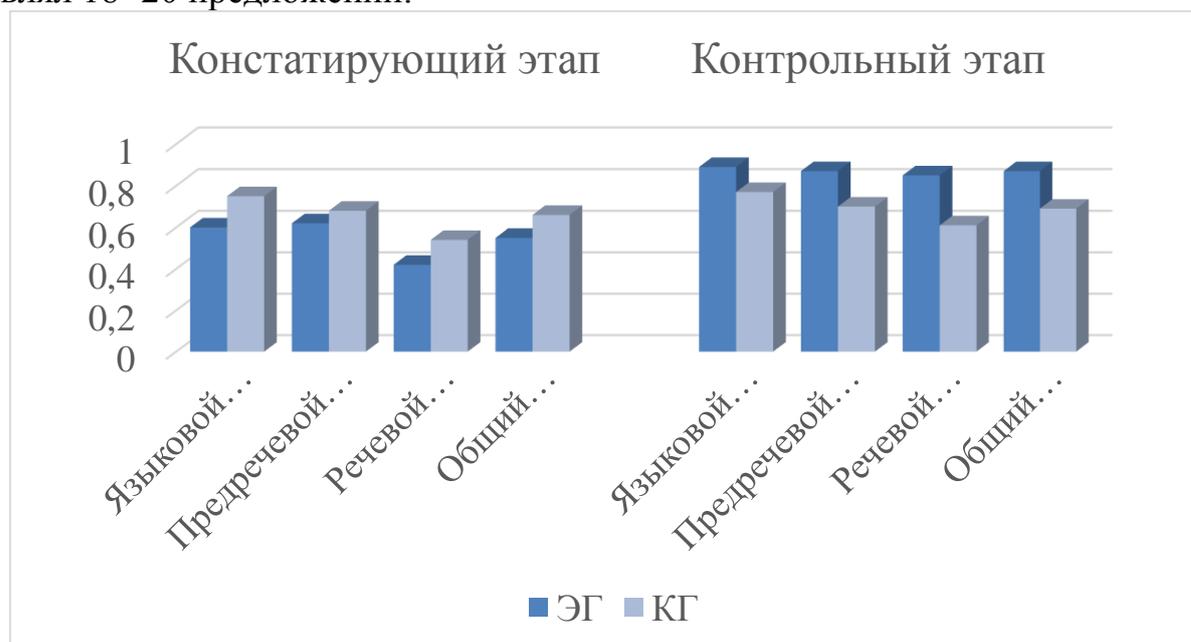


Рисунок 1. Уровень развития умений в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная апробация разработанной модели формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации показала, что развитие и формирование иноязычных интегрированных умений старшеклассников способствовала росту уровня развития умений, что и отражено на рисунке 1.

Высокий и достаточный уровни развития языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации в ЭГ до проведения

эксперимента не были зафиксированы, однако, после проведения эксперимента они составили 25,4% и 43,7%. В КГ результаты констатирующего эксперимента по указанным выше уровням показали отсутствие развития умений на высоком уровне, на достаточном уровне - 5% старшеклассников, на среднем - 43,2% и на низком - 51,8%. После проведения эксперимента высокому уровню соответствовало 5,2% старшеклассников и на достаточном 18,6%, что почти в два раза ниже, чем в ЭГ.

В экспериментальной группе общий показатель развития языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации составил - 0,87, что на 0,18 выше, чем в контрольной группе на конечном этапе, и на 0,17 выше, чем на начальном этапе.

Использование многочисленных методик диагностики исследуемой проблемы позволило сравнить полученные результаты с первичными данными, а также обеспечило их надежность и достоверность. Апробация модели формирования языковой компетентности обучающихся в процессе межкультурной коммуникации показала её технологичность и эффективность.

### *Литература*

1. Гурвич, П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. - Владимир: Изд-во Владимирского педагогического ин-та, 1980. - 103 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – С-Пб: Питер, 2009. – 448 с.
3. Муродходжаева Н.С., Мадумарова А.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Информатизация образования: теория и практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции. -М; 2015. С. 110-112
4. Савенков А.И., Цаплина О.В., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования//Методист. -2017. -№9. -С. 61-66.
5. Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: Современные методические проблемы и пути их решения// Иностранные языки в школе. — 2011. - № 5.- С.2–8.
6. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.
7. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2006. - 480 с.

**Матвеева В. А.**

*старший преподаватель кафедры математики ФГБОУ ВО  
"Сахалинский государственный университет"*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИКТ- КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В статье рассматриваются концептуально-методологические и технологические основы методических подходов развития ИКТ-компетентности у будущих учителей начальных классов при освоении предметной области «Математика». Особое внимание уделяется информационной грамотности и информационным умениям при подготовке будущих педагогов.*

*Ключевые слова: знаково-символическая деятельность, модель, концептуально-методологические основы методических подходов, информационные умения.*

*The article discusses the conceptual, methodological and technological foundations of methodological approaches to the development of ICT-competency in future primary school teachers in the development of the subject area "Mathematics". Special attention is paid to information literacy and information skills in the preparation of future teachers.*

*Keywords: symbolic activity, model, conceptual and methodological foundations of methodological approaches, information skills.*

В настоящее время информация, информационные процессы приобретают ведущее значение в современном информационном обществе, где технические, научные, социальные аспекты рассматриваются в рамках единого информационного взаимодействия. Современному учителю, как гаранту интеллектуального, нравственного, культурного развития общества, необходимо иметь высокие показатели информационного образования. Начальная школа – первая ступень в формировании системы знаний, мировоззрения, мышления, универсальных учебных действий. Поэтому подготовка учителя начальных классов является одним из условий успешного функционирования социокультурных институтов современного общества.

Современную образовательную траекторию при подготовке педагогических кадров, с присвоением квалификации бакалавра, можно почерпнуть из ФГОС ВО 3++, где самая первая универсальная компетентность (УК) представлена категорией «систематическое и критическое мышление», а именно, выпускник «способен осуществлять поиск, критический анализ и

*синтез информации*». Профессиональная деятельность современного педагога (учителя) регламентирована требованиями стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и сопряжена и выполнением трудовых функций, одной из которых является владение ИКТ-компетентностями.

Современное научное общество рассматривает ИКТ-компетентность как многоаспектное интегративное свойство личности, которое отражает сложное полифункциональное системное образование как в повседневной, так и в профессиональной сфере. В основе ИКТ-компетентности рассматривают информационную, а также компьютерную грамотности (она же функциональная). Мы придерживаемся точки зрения, что информационная и компьютерная (функциональная) грамотности являются основой ИКТ-компетентности будущего специалиста. Таким образом, умение работать с информацией, а именно анализировать (дифференцировать информацию до мельчайших частиц), синтезировать (создавать новый информационный продукт на основе полученных данных, представлять информацию в другой знаковой форме), обобщать (выделять видовые признаки, создавая укрупнённую модель явления), классифицировать (выделять родовое понятие, признак термина в системе соподчиненных групп) и др. является необходимым условием формирования ИКТ-компетентности.

В исследованиях многих авторов (Бешенков С. А., Матвеева Н. В., Ракитина Е. А. Миндзаева Э. В., Нурмухамедов Г. М., Шутикова М. И. и др.) понятию «модель» отводится особое, ключевое значение в вопросе формирования ИКТ-компетентности. О единстве природы информационных процессов говорил ещё академик А. П. Ершов во второй половине XX века: «Информационная модель – это то сопряжение, через которое информатика вступает в отношение с частными науками, не сливаясь с ними, и в то же время, не вбирая в себя» [3, С. 113.]. Модель является результатом семиотической, знаково-символической деятельности при обработке предмета познания, природа которого может быть абсолютно разнообразной. Именно поэтому информатика рассматривается сегодня в рамках «метапредметных» связей, так как способна описывать другие системы различной природы. Таким образом, ИКТ-компетентность можно формировать при изучении любых предметов, в том числе математики.

Нами разработаны методические подходы развития ИКТ-компетентности у будущих учителей начальных классов в предметной области «Математика». Основными концептуально-методологическими основами необходимыми для совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов в сфере информационной деятельности и информационного взаимодействия, развития ИКТ-компетентности стали:

1) *принцип культуросообразности развития ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов.* Подход предполагает построение образовательной траектории, которое отвечает ценностно-смысловым, социокультурным вызовам современного общества, которые непрерывно связаны с осознанием фундаментальной роли информации.

2) *системно-интегративный принцип развития ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов.* Взаимодействие в современном информационном пространстве подразумевает систему прочных знаний и всевозможных методов и форм работы со знаниевым (информационным) компонентом. Под интеграцией мы понимаем взаимопроникновение знаниевой и операциональной деятельности, что является основой интеллектуального «движения».

3) *наглядно-демонстрационный принцип развития ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов.* Профессиональная деятельность учителя начальных классов подразумевает воздействие на наглядно-образный тип мыслительного процесса младшего школьника. Таким образом, эффективность педагогического взаимодействия учителя зависит от его умения правильно, информативно и доступно изложить модель изучаемого процесса или явления.

4) *универсально-деятельностный принцип развития ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов.* Активное приобретение нового профессионального, социального, культурно-исторического и т.д. опыта является на сегодняшний день базовым условием успешного взаимодействия в информационном обществе, особенно это касается информационно-насыщенных профессий, например: учитель.

5) *принцип непрерывности развития ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов.* Взаимодействие в информационном пространстве это – не энциклопедические знания, а некоторый мыслительный процесс, который начинается ещё в детстве и длится на протяжении всей жизни при условии его наполнения интеллектуальным содержанием. Стремительные изменения в информационном, цифровом пространстве неизбежно влекут изменения в профессиональной сфере социумного индивида, в том числе учителя, что является следствием необходимости повышения своей квалификации, в частности в сфере информационного взаимодействия.

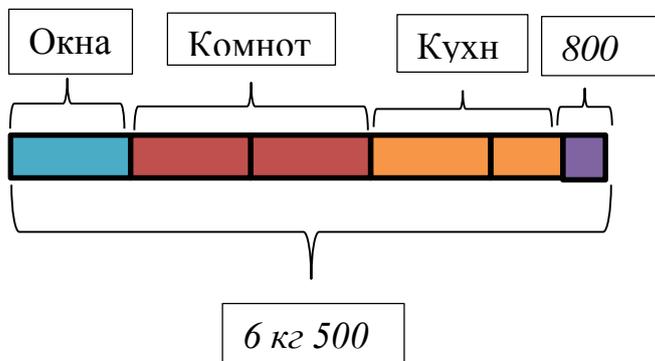
Технологической основой разработанных нами методических подходов развития ИКТ-компетентности у будущих учителей начальных классов является проектирование содержания, форм, методов, средств в предметной области «Математика». Рассмотрим некоторые:

1) Преобразование информации (использование многообразия форм представления информации: таблицы, диаграммы, рисунки, условные рисунки и др.).

*Задание.* Краткую запись текстовой задачи представьте в виде условного рисунка.

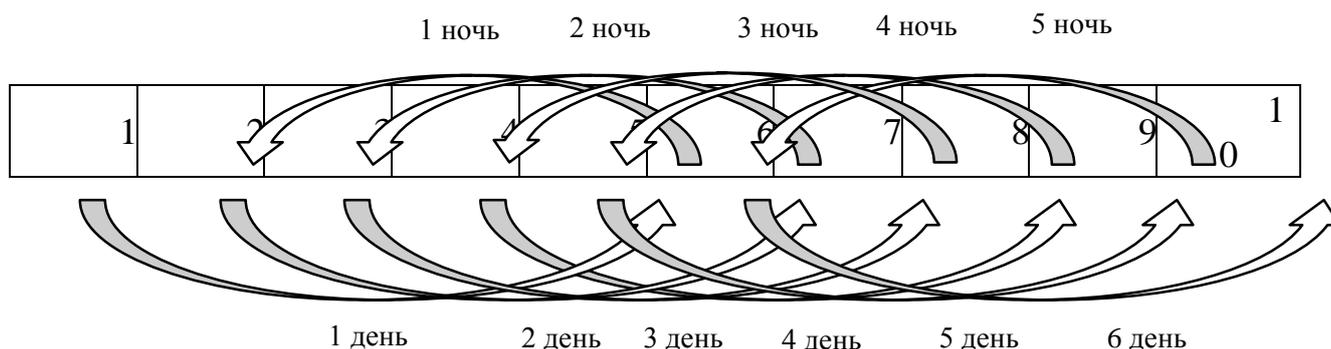
Купили 6 кг 500 г краски. На окраску окон пошла пятая часть всей краски, на окраску комнаты – в 2 раза больше, чем на окраску окон, а на кухню краски пошло на 800 г меньше, чем на окраску комнаты. Сколько краски осталось?

Заметим, что такой выбор представления краткой записи текста задачи позволил нам не выполнять арифметические вычисления.



Составим обратную задачу:

Задание. Составьте текст задачи к условному рисунку.



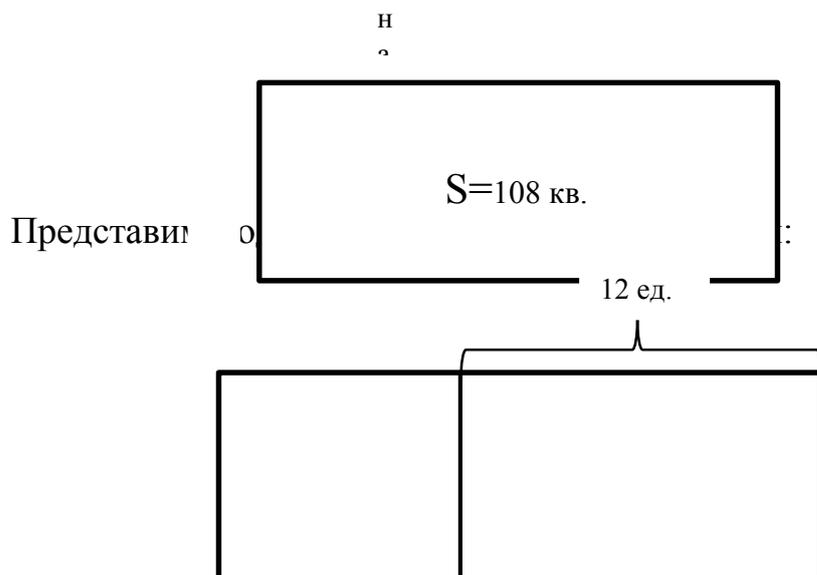
Решением может послужить следующий пример: по столбу 10 м взбирается улитка. Днём она поднимается на 5 метров, а ночью опускается на 4 метра. Через сколько дней улитка достигнет вершины столба?

2) Аналитическая работа с информацией.

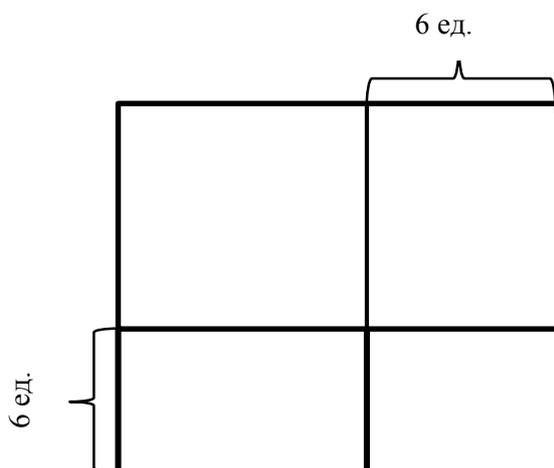
Задание. Решите задачу арифметическим методом.

Площадь прямоугольного участка земли равна 108 кв.ед. Известно, что одна сторона больше другой на 12 ед. Найдите длины сторон прямоугольника.

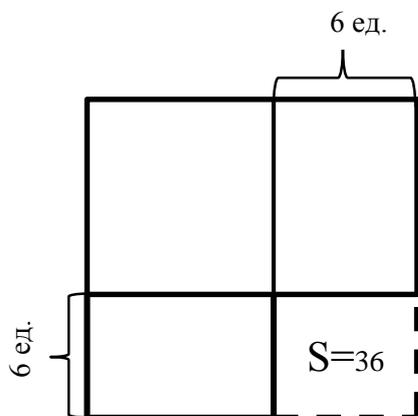
Арифметический метод подразумевает отсутствие алгоритма для нахождения корней квадратного уравнения.



Длина больше ширины на 12 ед. Представим выделенный прямоугольник в виде двух с длиной по 6 ед.



Заметим, что площадь полученной фигуры не изменилась, но если добавить квадрат со стороной в 6 ед., то получим квадрат с общей площадью 144 кв. ед.



Таким образом, сторона полученного квадрата 12 ед., значит ширина исходного прямоугольника  $12 - 6 = 6$  ед., а длина  $6 + 12 = 18$  ед.

3) Владение способами дедуктивных умозаключений, методами доказательств.

Анализ информации без установления причинно-следственных связей невозможен. Таким образом, учитель начальных классов должен владеть способами построения дедуктивных умозаключений и обучать младших школьников способам получения выводов.

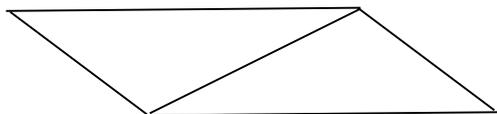
*Задание.* Постройте умозаключение, доказывающее, что площадь треугольника равна половине площади параллелограмма ( $S_{\text{треуг.}} = \frac{1}{2} \cdot S_{\text{парал.}}$ )

Решением может послужить следующая последовательность рассуждений:

1. Так как в задаче идёт речь о параллелограмме, то построим его и вырежем из бумаги.



2. Любой параллелограмм можно согнуть (разрезать) по диагонали. Заметим, что полученные треугольники совпали, а значит они равны.



3. Следовательно, площадь треугольника равна половине площади параллелограмма.

Заметим, что такие умозаключения как неполная индукция и аналогия могут приводить к неверным выводам.

*Даны верные утверждения  $284 : 4$ ,  $140 : 4$ ,  $992 : 4$ . Можно ли утверждать, что любое число, оканчивающееся чётной цифрой, кратно 4?*

Мы видим, что в данном примере очень легко сделать неверный вывод, на основе неполной индукции (способ умозаключения, но не доказательства).

Также особую ценность имеют задачи с переизбытком и недостатком условий, задачи на разбор ситуаций.

4) Владение способами построения алгоритмов.

Готовые алгоритмы – это, как правило, инструкция, краткое руководство к решению задачи. Для учителя начальных классов в процессе педагогического взаимодействия важно пройти все этапы алгоритмизации при знакомстве с явлением, понятием, процессом, т.к. степень полноты алгоритма зависит от уровня знаниево-операционального компонента познания.

*Задание.* Установите, для решения каких задач используется следующий алгоритм.

1. Соединим точки А и В.

2. Построим серединный перпендикуляр отрезка АВ.
3. Построим окружность с центром в точке А и данным радиусом  $r$ .
4. Точку пересечения серединного перпендикуляра и окружности обозначим точкой О.

5. Построим окружность с центром в точке О и радиусом, равным  $r$ .

Таким образом, методологические подходы предметной области «Математика» основаны на базовых навыках работы с информацией и её формализацией (формальная модель информации зависит от условий её реализации, используемых средств и задач, под которые строится модель) обеспечивают информационный подход в образовании.

### *Литература*

1. Бешенков С. А. Гуманитарная информатика: от моделей и технологий к информационным принципам / С. А. Бешенков, Е. А. Ракитина, М. И. Шутикова // Информатика и образование. № 2. 2008. С. 3- 8.
2. Бешенков С. А. Информационное образование в России / С. А. Бешенков, Е. А. Ракитина, Э. В. Миндзаева // Информационное общество. № 3. 2013. С. 42-51.
3. Ершов А. П. О предмете информатики // Вестник АН СССР. 1984. № 2. С. 113. [Электронный ресурс] // Acsademician A. Ershov's archive. – Режим доступа: [ershov-arc.iis.nsk.su/archive/eaimage.asp?lang=1&did=31072&fileid=164540](http://ershov-arc.iis.nsk.su/archive/eaimage.asp?lang=1&did=31072&fileid=164540)
4. Романова М.А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов: дис. ... док. псих. наук. -М., 2012. -460 с.
5. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016

**Морозова Е. В.**

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

[lenokmorozka@mail.ru](mailto:lenokmorozka@mail.ru)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В данной статье рассмотрена проблема дифференцированного обучения,  
а также связь с самоконтролем младших школьников. Кроме того, в статье*

*продемонстрирован пример по разработке разноуровневых заданий с применением обучающих подсказок на формируемом этапе опытно – педагогической работе. Сделан вывод об эффективности проведенной работы с обучающимися 4 класса.*

*Ключевые слова: дифференцированные задания, самоконтроль, обучающая подсказка, система разноуровневого обучения, начальная школа, младший школьник.*

В данный момент сложившаяся система образования по всему миру затронула ту ее сторону, которая выражена в учёте индивидуальных особенностей ребёнка при дистанционном формате обучения. В данном случае в разработке заданий, направленных на освоение учащимися государственной программы повышенной для их уровня развития. Отсюда возникает вопрос, каким образом это можно сделать, чтобы обучение стало не в тягость, а интересным процессом в первую очередь для обучающихся, которые со стороны не осознают, на что они способны, а что еще необходимо подтянуть.

Данный вопрос первоначально связан с проблемами дифференцированного обучения, что на сегодняшний день достаточно актуально в рамках психолого-педагогических исследований. Именно дифференцированный подход позволяет педагогу учитывать индивидуальные отличия умственной деятельности учащихся в процессе обучения, что в первую очередь способствует реализации требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО), гуманизации и индивидуализации образования в начальной школе [1].

Стоит отметить, что процесс дифференциации неразрывно связан с таким понятием как самоконтроль. Автор концепции оптимизации обучения Ю.К. Бабанский определяет самоконтроль, как умение самостоятельно находить совершенные ошибки, неточности, определять способы устранения обнаруженных пробелов. Он относит самоконтроль к одному из методов развивающего контроля [2].

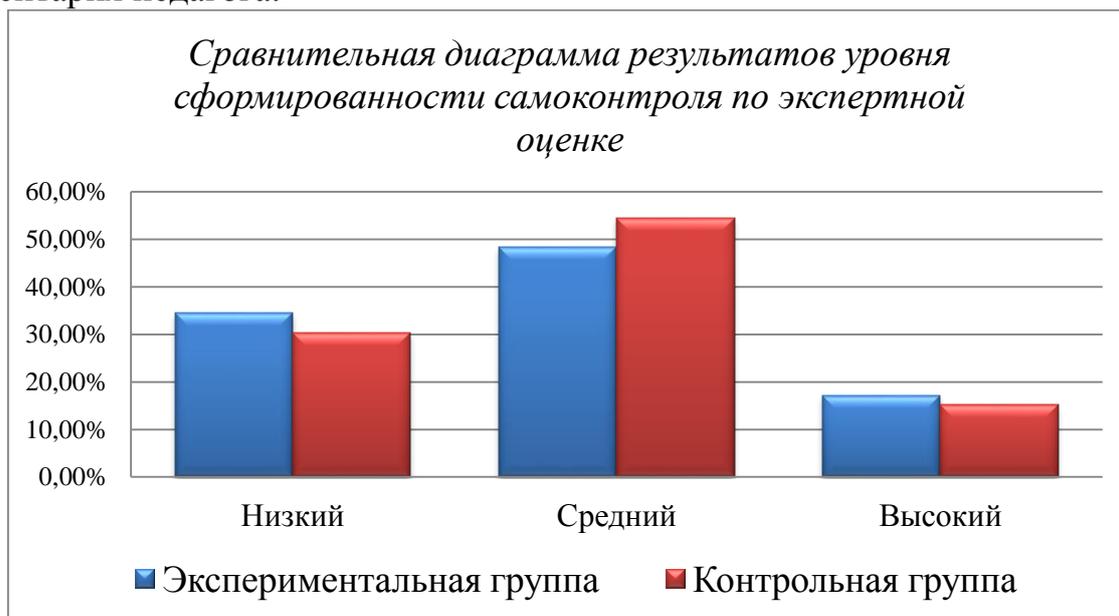
Способность ученика контролировать свою деятельность, обнаруживать и устранять возникающие в процессе работы ошибки оказывает прямое влияние на продуктивность его учебной деятельности. В связи с этим в рамках современного образовательного процесса в различных образовательных организациях, в том числе в школе, усиливается внимание методистов и педагогов к вопросу, который касается реализации принципа дифференциации в обучении школьников.

Как показывает практика и анализ современных учебно – методических комплектов (далее УМК), то большинство заданий, названных дифференцированными, сводятся к подбору различного материала для каждого из уровня подготовки. При этом забывая основной принцип - работа должна

заключаться лишь к усложнению заданий к общему содержанию для всех учащихся.

На основе сложившейся проблемы мы провели опытно – педагогическую работу по выявлению уровня самоконтроля с помощью экспертной оценки на базе ГБОУ Школа № 1474 с учащимися 4 классов.

Как можно увидеть на *рисунке 1*, что у учащихся экспериментальной и контрольной групп преобладают средний и низкий уровни сформированности самоконтроля, что говорит о неспособности детей контролировать свои действия при выполнении работ, а также исправлять имеющиеся ошибки после комментария педагога.



*Рисунок 1.* Сравнительная диаграмма распределения результатов уровня самоконтроля по экспертной оценке, на констатирующем этапе исследования

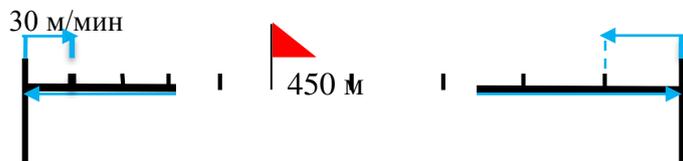
В связи с этим на формирующем этапе исследования нами была разработана система разноуровневых заданий, которая сложилась на учёте индивидуальных показателей обучающихся, с целью повышения уровня самоконтроля. Мы исходили из того, что разноуровневые или дифференцированные задания – это те задания, которые позволяют учащимся самостоятельно контролировать процесс их выполнения без помощи взрослого. При этом, исходя из различных уровней: I уровень репродуктивный с подсказкой; II - репродуктивный без подсказки; III уровень продуктивной с подсказкой, нами были определены подсказки. При этом они были сформулированы как обучающие подсказки, т.е. это перечень шагов, которые позволяют обеспечить продвижение ученика при выполнении задания в зоне его ближайшего развития по конкретной теме.

Так, например, при работе над темой «Решение задач на движение» в 4 классе по программе «Школа России» реализованы следующие разноуровневые задания.

**Задача.** Никита выехал в гости к бабушке на электросамокате, проезжая 30 метров в минуту. Одновременно навстречу ему от дома бабушки выехала его сестра Маша на электросамокате. Через 5 минут они встретились. С какой скоростью ехала Маша, если расстояние между домами 450 м?

*1 уровень подготовки – репродуктивный с обучающей подсказкой*

1. Рассмотрни чертёж к задаче и выполни задания.



а) обозначь время движения сестры и брата;  
 б) обведи отрезок, обозначающий расстояние, которое проехал Никита со скоростью 30 м/мин;

в) обведи отрезок, обозначающий расстояние, которое проехала Маша;  
 г) обозначь вопрос задачи.

2. Дополни решение задачи и пояснение к каждому действию:

1)  $30 \cdot \underline{\quad} = \underline{\quad}$  (м) – проехал \_\_\_\_\_.

2)  $450 - \underline{\quad} = \underline{\quad}$  (м) – проехала \_\_\_\_\_.

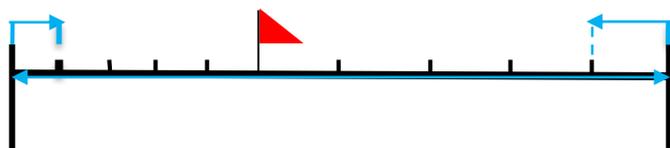
3)  $\underline{\quad} : 5 = \underline{\quad}$  (м/мин) – скорость \_\_\_\_\_.

3. Запиши ответ на вопрос задачи. Проверь себя!

Ответ: \_\_\_\_\_

*2 уровень подготовки – репродуктивный без обучающей подсказки*

1. Закончи чертёж к задаче. Обозначь на нем данные и искомое:



2. Запиши решение задачи с пояснением к каждому действию:

Решение:

3. Запиши ответ на вопрос задачи. Проверь себя!

Ответ:

*3 уровень подготовки – продуктивный с обучающей подсказкой*

1. Выполни чертеж к задаче:

2. Запиши решение задачи с пояснением к каждому действию, запиши ответ на вопрос задачи:

Решение: \_\_\_\_\_

Ответ: \_\_\_\_\_

3. Составь задачу обратной данной и реши её:

Задача: \_\_\_\_\_

Решение: \_\_\_\_\_

Ответ: \_\_\_\_\_

При проведении педагогической работы наблюдался повышенный интерес учащихся, поскольку задания были посильны для их уровня обучения. Приходит осознание у обучающихся того, что «Я могу это сделать», «Я молодец!» Их уровень настроения повышался, ведь обучающие подсказки способствовали верному выполнению задания и пониманию сложного материала, который до этого момента вызывал большие затруднения у большей части класса.

Учащимся хотелось выполнять задания предвосхищающий их уровень, когда будет пройден первый этап, поскольку они уже самостоятельно могли контролировать весь ход выполнения того или иного вида работы. Усложнение давалось постепенно, что контролировалось с нашей стороны с оказанием индивидуальной помощи, если та была необходима.

На заключительном этапе мы хотели выяснить эффективность проведенной работы и воспользовались тем же методом – методом экспертной оценки, что и на констатирующем этапе и получили уже новые уровни сформированности самоконтроля. Нам необходимо было понять существенность показателей проделанной работы, поэтому мы воспользовались  $T$  – критерием Вилкоксона, чтобы сопоставить показатели, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, а именно на обучающихся экспериментальной группе.



*Рисунок 2.* Сопоставление показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых с помощью  $T$  – критерия Вилкоксона

Оказалось, (*рис. 2*) эмпирическое значение расположено в зоне значимости, что говорит о том, что интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, мы можем утверждать о результативности формирующего этапа, а также что работа по формированию самоконтроля посредством реализации системы дифференцированных заданий является эффективной на уроках математики.

### Литература

1. Бабанский, Ю.К. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 257 с.
2. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69
3. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016

**Пархоменко Н.Д.**

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

nataliparkhomenko@mail.ru

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В данной статье рассмотрена проблема интеграции предметной и  
информационной сред, а также способы их совместной реализации в процессе  
обучения младших школьников математике.*

*Ключевые слова: интеграция, предметная (предметно-развивающая)  
среда, информационная среда, начальная школа, младший школьник.*

Информационно-технические изменения в современном социуме приводят к введению инноваций в образование. Информатизация образования рассматривается как одно из основных средств новой государственной образовательной установка, в рамках которой происходит пересмотр ориентиров. Так, в первую очередь, её целью является формирование универсальных учебных действий и междисциплинарных связей [3].

Это, в свою очередь, нашло своё отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО), реализующий системно-деятельностный подход. Данный подход создаёт условия для достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся [1].

ФГОС НОО фиксирует в «предметных результатах обучения математики и информатики» следующее [5]: «приобретение умений использовать математические знания для описания и объяснения окружающего мира; формирование первоначальных представлений о компьютерной грамотности» и др. [5]. Первый подразумевает, что обучающийся должен «видеть» математику в

окружающем мире, сформировать умение нестандартно мыслить и применять математические знания в повседневной жизни. Кроме того, необходимо актуализировать опыт ребёнка для формирования прочных знаний. Второй непосредственно связан с информационными технологиями, которые активно внедряются в образовательный процесс, а значит, требуют определённых умений не только от педагога, но и от обучающегося.

Отметим, что предметная (предметно-развивающая) среда представляет собой совокупность объектов материального мира, предметных и социальных средств обеспечения разного вида деятельности, что способствует развитию ребёнка [2].

Для формирования того или иного математического понятия младшему школьнику (особенно обучающемуся 1-го класса) необходимо использовать модели. Например, кубики, фишки, или картонные геометрические фигуры. Возможность покрутить, приложить друг к другу предметы, сравнить их различным признакам (форма, цвет, размер), ощутить их позволяет более эффективно сформировать представления о новых понятиях. При этом можно использовать совершенно обычные предметы, окружающую среду для учебных целей.

Также обратим внимание, что можно использовать современные ИКТ-технологии, например, на этапе закрепления усвоения нового понятия, что позволяет достичь более значимых результатов в процессе обучения. Появляется возможность индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс для развития каждого обучающегося.

Информационная (информационно-образовательная) среда является открытой педагогической системой, которая сформирована на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов. Данные ресурсы направлены на формирование социально активной, творческой личности. Кроме того, информационная среда включает компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий.

В настоящее время существует широкий спектр образовательных ресурсов, которые легко можно использовать на уроке. Это и библиотеки МЭШ (Московская электронная школа), РЭШ (Российская электронная школа), образовательные платформы «Яндекс.Учебник», «LearningApps» и многие другие ресурсы. Расширяется разнообразие программного обеспечения: интерактивные упражнения, тренажёры, видео-уроки, электронные библиотеки и т.д.

И всё это позволяет «оживить» наглядные материалы и сам процесс обучения. Например, наложить геометрические фигуры друг на друга, наглядно представить задачу на движение с помощью анимации (например, в программе PowerPoint), что разрешает проблему дефицита подвижной наглядности.

Рассмотрим дочисловой период обучения математики в первом классе. При изучении темы «Столько же. Больше. Меньше» можно использовать фишки, в данном случае примерно одного размера, но разной формы (каждая своего цвета). У каждого ребёнка на парте лежит раздаточный материал: красные треугольники, синие и зелёные круги, жёлтые квадраты. В процессе обучающийся сравнивает между собой различные множества этих фишек: выкладывает в ряд пять треугольников, под ними — пять квадратов. Затем делает вывод: треугольников столько же, сколько квадратов. Следующий шаг — выкладываются в два ряда пять синих и шесть зелёных кругов. При этом наглядно видно, что остаётся один зелёный круг без пары. Следовательно, синих кругов меньше, а зелёных — больше. Для закрепления показываем аналогичные действия в презентации с использованием анимации. Триггеры в Power Point позволяют выполнить необходимые действия: поочередное появление рядов фишек, накладывание одних фишек на другие, или же просто распределение на пары фигур из разных рядов с помощью соединяющих линий и т.д.

Таким образом у педагога есть возможность использовать различные формы работы на уроках математики с использованием ИКТ и предметной среды, что способствует увеличению интереса к предмету и высокому уровню усвоения нового материала. Электронные образовательные ресурсы и информационно-образовательная среда, формируемая на их основе, имеют большой потенциал для повышения качества образования. А в интеграции с предметно-развивающей средой это обеспечивает не только эффективность образовательного процесса, но и смену деятельности, форм работы, что также немаловажно в ходе обучения.

### *Литература*

1. Калинин А.В. Методика преподавания начального курса математики: учеб. Пособие для студ. Учреждений сред. проф. Образования / А.В. Калинин, Р.Н. Шикова, Е.Н. Леонович ; под ред. А.В. Калинин. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 208 с.
2. Мухина А. С. Предметно-развивающая среда как фактор развития личности ребенка // Молодой ученый. — 2018. — №21. — С. 487-489. — URL <https://moluch.ru/archive/207/50700/> (дата обращения: 22.03.2020).
3. Перекрестова К. О., Проценко С. В. Использование информационных технологий при обучении младших школьников математике // Молодой ученый. — 2014. — №8. — С. 854-857. — URL <https://moluch.ru/archive/67/11447/> (дата обращения: 21.03.2020).
4. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69
5. Шадрин, И. В. Методика преподавания начального курса математики: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / И. В.

Шадрина. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 279 с. — Серия: Бакалавр. Прикладной курс

**Романова М.Е.**

*Business Lingual (English) Studying Center*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*romanovamarie@mail.ru*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматриваются ключевые предикторы диалогической речи у старших дошкольников. Формирование умений и навыков диалогической речи представляется как завершающий этап процесса становления речи и один из аспектов оптимизации межличностных отношений и социализации ребенка в обществе.*

*Ключевые слова: речь, диалогическая речь, речевое умение, речевой навык, развитие речи*

Период старшего дошкольного детства является для ребенка подготовительным этапом к предстоящей школьной жизни. В этот период детям важно найти свое место в коллективе, адекватно возрасту строить общение со взрослыми и сверстниками. Одна из первостепенных задач воспитания дошкольников – развитие речи, в которой реализуется основная коммуникативная функция языка. Важность речевого воспитания детей объясняется социальной значимостью речи и ее ролью в формировании личности. Речь является основным средством человеческого общения. Умение строить общение и, что важно, сформированная диалогическая речь являются залогом успешной социализации в начальной школе. В классической и современной лингвометодической науке обучение диалогической речи дошкольников чаще всего сводится к обучению вопросно-ответной форме речи. Действительно, умение дошкольника задавать вопросы и умение отвечать на них – важные диалогические умения, однако этими умениями не ограничивается спектр речевых действий, относящихся к диалогической речи. Рассматривая вопросы развития диалогической речи старших дошкольников, в первую очередь необходимо перечислить те умения и навыки, которыми должны обладать старшие дошкольники.

В старшем дошкольном возрасте совершенствуются орфоэпические, акцентологические, грамматические навыки в речи ребенка, продолжается активное расширение словарного запаса. В речи старшего дошкольника наблюдается все меньшее количество словарных неточностей: лексическое и семантическое наполнение слова он точно соотносит с предметами окружающей

действительности, с явлениями материального и нематериального мира. Старший дошкольник владеет монологом, может вести диалог не только в ситуации «один – один», но и в ситуации «один – много», то есть способен быть участником группового речевого общения, как в детском коллективе, так и со взрослыми. К пяти-семи годам завершается процесс становления речи, это означает, что ребенок владеет основными видами устной речевой деятельности – говорением и слушанием. Освоение говорения и слушания служит основой успешного овладения письменными видами речевой деятельности – чтением и письмом (грамотой).

После завершения процесса становления речи продолжается ее развитие, одним из аспектов которого является дальнейшее формирование умений и навыков диалогической речи, способствующих оптимизации межличностных отношений и социализации ребенка в обществе.

Формирование диалогической речи осуществляется через освоение умений и навыков (см. табл. 1). Мы придерживаемся традиционного разделения умений и навыков: к навыкам относим такие речевые действия, которые сформированы путем повторения и которые мы осуществляем автоматически, не задумываясь о том, как произвести это действие. Речевое умение – это осознанное, самостоятельно спланированное, выполненное и проанализированное практическое действие, основанное на языковых знаниях и речевом опыте.

Все диалогические умения и навыки мы разделяем на четыре группы: собственно речевые, невербальные, этикетные, поведенческие (умения и навыки речевого поведения).

Таблица 1

Умения и навыки диалогической речи

Группы	Умения	Навыки
Собственно речевые	слышать собеседника (воспринимать речевые сообщения в оптимальном соответствии с тем содержанием, которое вкладывает в него говорящий)	слушать собеседника
	переспрашивать, уточнять	соблюдать очередность в диалоге
	отвечать на вопросы по существу, не отходя от темы разговора	
	находить и высказывать аргументы для отстаивания своей точки зрения	
	использовать сравнение и противопоставление для выражения отношения к предмету разговора	

	приводить примеры для подтверждения своей точки зрения	
	соглашаться с мнением собеседника или возражать	
	планировать совместные действия, обсуждать их результаты	
Невербальные	использовать в речи выразительные средства голоса (тон, высота, тембр)	пользоваться вопросно-ответной интонацией
	использовать в диалоге нормальный темп речи	уместно использовать мимику, жесты, другие нелингвистические средства общения
Этикетные	вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими)	использовать принятые в обществе обращения
	знакомиться с собеседником	использовать приветствие, соответствующее времени, ситуации и другим экстралингвистическим факторам
	поддерживать и завершать общение	просить прощения и извиняться, в соответствии с ситуацией используя оптимальные речевые клише
	выражать просьбу, согласие и отказ	прощаться, используя оптимальные речевые клише, соответствующее времени, ситуации и другим экстралингвистическим факторам
	приглашать, выражать сочувствие, поздравлять, благодарить и под.	
Поведенческие	общаться в группе из 3–5 человек, в коллективе	проявлять инициативу в общении
	быть инициатором диалога	привлекать внимание к себе, особенно в ситуации группового общения

	быть коммуникативным лидером в ситуации коллективного речевого общения	учитывать условия и ситуацию общения
--	--	--------------------------------------

Развитие и совершенствование умений и навыков диалогической речи – процесс, который продолжается у любого человека в течение всей жизни. Однако следует учитывать, что основные умения и навыки диалогической речи формируются в момент становления речи и в старший дошкольный и младший школьный периоды жизни ребенка.

Подводя итог, назовем основные умения диалогической речи, которыми ребенок должен владеть на момент выпуска из детского сада и поступления в школу. Это умение точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно; умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться; умения формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Сформированность умений и навыков диалогической речи имеет ключевое значение в процессе развития языковой личности. Чем большее внимание этому будет уделяться в процессе воспитания ребенка в детском саду, тем успешнее будет проходить его обучение в школе и социализация в целом.

### *Литература*

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Вопросы психологии: психологич. науч. журн. / Электрон. журн. – НИИТ МГАФК, 2001–2010 [Электронный ресурс]: <http://www.vorpsy.ru>. – Загл. с экрана (дата обращения: 05.11.2019)
3. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М.: Флинта, 1998. – 137 с.
4. Романова М.А. Традиционные подходы к когнитивному развитию//Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 306-311.
5. Савенков, А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А. И. Савенков. – М.: НКЦ, 2015. – 128 с.
6. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.

**Рыжова П.В.**

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

polyrv@yandex.ru

## **ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В настоящее время в современной начальной школе использование информационных технологий, направленных на развитие познавательного интереса, является актуальной проблемой. В статье были рассмотрены такие аспекты, как использование ИКТ на различных этапах уроков, а также проведено исследование по познавательному интересу к предмету «математика» у учащихся 1 класса.*

*Ключевые слова: познавательный интерес, ИКТ.*

На сегодняшний день наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны со снижением мотивации школьников. Поэтому одной из важнейших задач современной школы является формирование у учащихся положительной и устойчивой мотивации учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной учебной работе.

По мнению А.К.Марковой в структуру учебной мотивации входят потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, отношение, эмоции, интерес [3]. В классической педагогике внутренним механизмом обучения является интерес (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др.). Согласно И. Ф. Гербарту интерес – это синоним учебной мотивации. Л. С. Выготский считал, что образовательный процесс необходимо строить на «точно учтённых детских интересах» [1]. Современная дидактика признает познавательный интерес определяющим мотивом учебной деятельности. Понятие «интерес» очень широко трактуется в литературе. «Интерес можно определить, как эмоционально-познавательное отношение...к предмету или непосредственно мотивируемой деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности» [4].

Как же воспитать познавательный интерес у школьников? Возникновение интереса у учащихся зависит в большей степени от методики её преподавания, от того, насколько умело будет построена учебная работа. «Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребёнка и не превратить эту работу в забаву — одна из труднейших и важнейших задач дидактики», — говорил Константин Дмитриевич Ушинский.

Всем известно, что математика является составной частью человеческой культуры, ключом к познанию окружающего мира, а также основой научно-технического прогресса. Ни одна область человеческой деятельности не может обходиться без математики – как без конкретных математических знаний, так и интеллектуальных качеств, развивающихся в ходе овладения этим предметом. Она является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает трудности у многих учащихся. Некоторые вопросы школьной математики кажутся недостаточно интересными и даже скучными. Поэтому одной из причин плохого усвоения предмета является отсутствие интереса. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому материалу и их активность на протяжении всего урока.

Нами было проведено анкетирование, которое показало, что познавательный интерес у школьников к данному предмету недостаточно развит. Результаты исследования представлены на рисунке 1:

- Высокий познавательный интерес -24%
- Средний познавательный интерес -36%
- Низкий познавательный интерес -40%

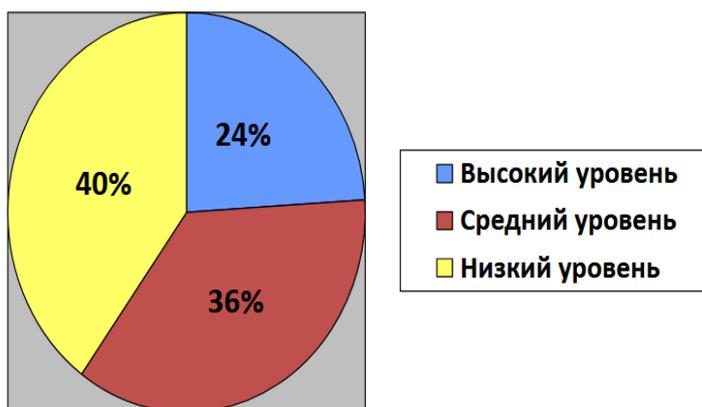


Рисунок 1. Результаты познавательного интереса к предмету «Математика» в 1 классе

Учитывая тот факт, что интерес учащихся к предмету также зависит от возраста, мы пришли к выводу, что необходимо реализовать приёмы формирования познавательного интереса с помощью информационно-коммуникативных технологий.

«ИКТ – это процессы и методы взаимодействия с информацией, которые осуществляются с применением устройств вычислительной техники, а также средств телекоммуникации. С применением технологий меняется весь характер жизни, необыкновенно возрастает роль информационной деятельности.» [2]

В своей педагогической практике наряду с традиционными методами мы использовали информационные технологии обучения с целью создания условий

выбора индивидуальной образовательной траектории каждым учащимся. Главная задача состояла в создании условий для формирования мотивации у учащихся, развитие их способностей, повышение эффективности обучения.

В учебном процессе мы использовали локальные сети Internet, обучающие программы, дидактические материалы и интерактивную доску.

Применение компьютерных технологий обучения позволило мне видоизменять процесс урока, реализовывать личностно-ориентированное обучение, интенсифицировать занятия, а главное – совершенствовать самоподготовку обучающихся. Современный компьютер и интерактивное программное обеспечение помогли изменить формы общения учителя и обучающегося, превращая обучение в деловое сотрудничество. Это в свою очередь усилило мотивацию обучения, обеспечило индивидуальность и интенсивность обучения. Т.о., компьютерные технологии обучения предоставляют большие возможности в развитии творчества как учителя, так и учащихся.

Мы проводили различные виды уроков с применением информационных технологий: уроки-беседы с использованием компьютера как наглядного средства; уроки постановки и проведения исследования; интегрированные уроки и уроки – игры. На наш взгляд, эффективными были уроки – игры с использованием презентации. Использование ИКТ в этом случае даёт возможность визуализировать представленную информацию, использовать одновременно несколько каналов восприятия учащихся, что вызывает интерес учащихся и развивает их активность.

ИКТ можно использовать на любом этапе урока математики:

- *при проведении устных упражнений* (возможность оперативно предъявлять задания и корректировать результаты их выполнения);
- *при изучении нового материала* (иллюстрирование разнообразными наглядными средствами; мотивация введения нового понятия; моделирование);
- *при закреплении знаний* (правильность решения самостоятельно выполненных заданий мы проверяем с помощью компьютерной программы, презентации или онлайн платформ «Учи.ру» и «Яндекс. Учебник»);
- *при проверке домашнего задания.*

С целью проверки результативности проведенной работы было проведено повторное диагностическое анкетирование с целью определения познавательного интереса тех же учащихся к предмету и получены следующие результаты (Рис.2):

- - высокий познавательный интерес - 40% учащихся
- - средний познавательный интерес - 44% учащихся
- - низкий познавательный интерес - 16% учащихся

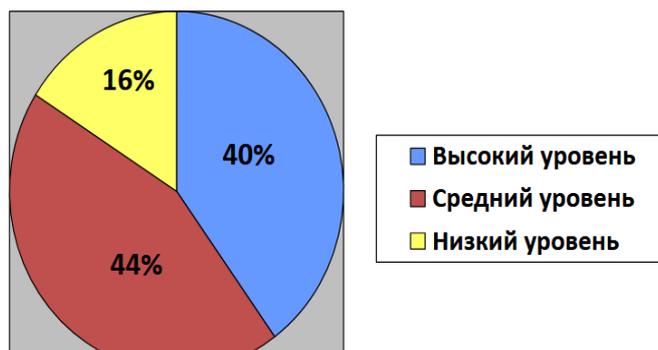


Рисунок 2. Результаты познавательного интереса к предмету «Математика» в 1 классе

Познавательный интерес у 1 класса значительно вырос. Во время урока они стали более активными, охотно вступали в дискуссию друг с другом при решении различных заданий.

Таким образом применение ИКТ на уроках математики даёт нам возможность развивать познавательный интерес учащихся за счёт:

- расширения возможностей доступа к образовательной информации;
- совершенствования организационных форм и методов обучения, воспитания;
- формирования умения самостоятельно приобретать знания;
- визуализации представленной информации;
- ориентации на развитие интеллектуального потенциала учащихся;
- развития творческого потенциала учащихся;
- незамедлительной обратной связи;
- одновременного использования нескольких каналов восприятия учащихся.

Широкое применение ИКТ при изучении математики даёт возможность реализовать принцип «учение с увлечением», и предмет математики становится любимым у детей.

### *Литература*

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2014. – 480 с. – Режим доступа: <https://mylektsii.ru/10-121526.html>
2. Комарова, И. Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования. // Народное образование. – 2016. №2. С. 157 – 159.
3. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. М.: Педагогика, 2015. – 64 с. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0389/1\\_0389-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0389/1_0389-1.shtml)
4. Мигунова Н. П. Некоторые приёмы активизации познавательной деятельности учащихся. // Математика в школе. 2000. № 6. С. 15-16.

5. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.

6. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016

**Савельева Е.Г.**

*бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*El.Sav.03@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции, «Актуальные проблемы дошкольного и начального математического образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В статье рассматривается возможность динамики развития критического мышления учащихся 4 класса в процессе использования во внеурочной деятельности по математике технологии ТРИЗ. Теоретические изыскания проиллюстрированы примерами из собственного педагогического опыта и результатами диагностики уровня развития критического мышления младших школьников, принявших участие в опытно-педагогической работе.*

*Ключевые слова: критическое мышление, ТРИЗ-педагогика, внеурочная деятельность.*

Современное динамично-развивающееся общество диктует необходимость приблизить образование к своим потребностям. Поэтому уже в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования эта необходимость отмечена. Целевая парадигма трансформирована с учётом требования на подготовку школьников в новых условиях к решению максимального круга проблем и, как следствие, развитие у каждого учащегося когнитивных способностей, познавательных интересов и критического мышления.

В теории и практике образования имеются технологии, позволяющие с разной степенью эффективности достичь названной цели. Нам видится, что одной из имеющихся технологий, в полной мере способствующей формированию у младших школьников критического мышления и воспитание у них качеств творческой личности, является теория решения изобретательских задач (далее – ТРИЗ), разработанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером [2: с. 20].

Поэтому целью нашего исследования стало показать динамику развития критического мышления учащихся 4 класса во внеурочной деятельности по математике на основе ТРИЗ. А также, вслед за А.И. Савенковым и М.А. Романовой проследить, «какое влияние на развитие интеллектуально-творческого потенциала личности оказывает обучение» [3: с. 234]. Для достижения указанной цели нами были поставлены и решены следующие задачи:

- 1) изучить научную и методическую литературу по теме исследования;
- 2) изучить опыт учителей начальной школы по использованию ТРИЗ при обучении математике;
- 3) разработать и апробировать серию внеурочных занятий по математике с использованием ТРИЗ в 4 классе;
- 4) обобщить и интерпретировать полученные результаты исследования.

Предметом нашего исследования является процесс развития критического мышления учащихся 4 класса на основе ТРИЗ во внеурочной деятельности по математике.

В нашем исследовании мы рассмотрели проблему: действительно ли, использование ТРИЗ во внеурочной деятельности по математике в 4 классе влияет на развитие критического мышления учащихся?

Гипотезой стало предположение о том, что если использовать ТРИЗ во внеурочной деятельности по математике, то это будет в значительной мере способствовать развитию критического мышления учащихся 4 класса.

В отличие от творческого мышления, которое направлено на создание новых идей, критическое мышление выявляет их недостатки и дефекты, находит новые пути решения проблемы. Чтобы предложить действительно полезные, рациональные решения, критическое мышление должно опираться на творческое. Критическое мышление характеризуется следующими свойствами: самоорганизованность, самостоятельность, рефлексивность, осознанность, целеустремленность, обоснованность, контролируемость.

Использование ТРИЗ в общеобразовательной школе началось в 1989 г. Разработчиком ТРИЗ – педагогики является А.А. Гин.

Критическое мышление означает не негативность суждений и критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выдвигать обоснованные суждения и решения. Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, подразумевает развитие самостоятельной, осмысленной позиции. Эта позиция значительно повышает надежность образования, потому что оно становится осознанным, рефлексивным и повышает коммуникативный потенциал личности.

Мы ознакомились с опытом доктора психологических наук, профессора А.С. Байрамова, который предлагает три уровня сформированности критического мышления учащихся, для каждого из которых есть свой вид

аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компоненты:

1. Начальный уровень характеризуется умением учащихся оценивать простые утверждения. Учащиеся могут найти ошибки в утверждениях, но не дают правильный ответ на вопрос.

2. Базовый уровень характеризуется умением учащихся сравнивать, анализировать, исправлять ошибки и доказывать неправильность утверждений.

3. Высокий уровень характеризуется навыком учащихся генерирования (предсказывание) и воспроизведение собственных идей в реальность на основе собственных знаний. Такие учащиеся достигают цели, благодаря четко продуманным действиям. [1: с. 32]

Для проверки нашей гипотезы мы провели практическое исследование в 4 «Б» классе ГБОУ «Школа № 498».

На констатирующем этапе мы предложили учителю заполнить технологическую карту и провели диагностику учащихся.

Технологическая карта учителя показала:

- 15% учащихся имеют начальный уровень сформированности критического мышления.

- 55% учащихся - базовый уровень.

- 30% учащихся - высокий уровень.

Диагностика учащихся, составленная на основе разработок методиста Гущина Ю.Ф. и учителя начальных классов Друговой З. А., не подтвердила мнение учителя.

В классе преобладает начальный уровень развития критического мышления учащихся.

На формирующем этапе нашего исследования мы организовали объединение юных математиков и провели 3 занятия клуба по темам: «Мозговой штурм», «Изобретательские задачи» и «Морфологический ящик».

На 1 занятии по теме «Мозговой штурм» мы познакомили учащихся с главным участником нашего клуба Джимми Нейтроном – мальчиком гением. Провели беседу о том, что такое мозговой штурм и познакомили учащихся с алгоритмом применения мозгового штурма. Мы сформировали две команды «Знатоки» и «Эрудиты».

В первом задании «Попробуй, объясни» каждая команда должна была представить геометрическую фигуру (определение, свойства), не называя термина, так, чтобы команда соперников догадалась, о какой геометрической фигуре идет речь.

Во втором задании «Ложная альтернатива» Джимми предложил учащимся вопросы, на которые учащиеся отвечали: что истина, а что ложь.

В третьем задании «Занимательная задачка» мы предложили учащимся изобретательскую задачку. Учащимся нужно было помочь Джимми изготовить 1 кг мороженого.

По итогам трех заданий мозгового штурма победила команда «Эрудиты», которая давала более точные сформулированные ответы, участники команды «Знатоки» допускали ошибки и приводили недостаточное количество аргументов при объяснении заданий.

На втором занятии «Изобретательские задачи», на этапе создания проблемной ситуации учащимся был предложен ребус, в котором зашифровано слово «изобретение». Вместе с учениками мы сформулировали тему и цели занятия.

В первом задании «Помогите Джимми» учащимся была предложена следующая проблема:

*Площадка, на которой Джимми застрял с друзьями, прямоугольной формы окружена глубоким рвом с водой. Ширина рва по периметру одинакова. Имеются 2 доски, длина которых в точности равна ширине рва. Как с помощью этих двух досок перебраться ребятам через ров?*



Рисунок 1. Иллюстрация к задаче

Данное задание школьники выполняли в парах. Задание вызвало затруднения. После обсуждения учащиеся предлагали свои варианты, как решить данную проблему. Учащиеся с помощью моделирования ситуации продемонстрировали решения данной проблемы.

Во втором задании учащиеся решали производственную задачу, решение данной задачи продумывали индивидуально:

*На кондитерской фабрике решили выпускать новый сорт конфет — шоколадные конфеты с начинкой из вишневого сиропа. По технологии изготовления конфет сироп должен вводиться в готовую шоколадную оболочку. Но возникла проблема: густой сироп не хотел затекать в оболочку, а если его нагреть, то шоколадная конфета теряла вид. Что нужно сделать?*

Было интересное предложение ученика с начальным уровнем развития критического мышления. Он объяснил, что можно изменить технологию изготовления, чтобы конфета состояла из двух частей, куда можно поместить густой сироп, и две части конфеты соединить как «киндер сюрприз».

Третье задание выполняли в группах по 5 человек. Они должны были сконструировать домик Рони. Для получения идеи конструкции дома Рони учащиеся использовали морфологическую таблицу с вариантами основных подсистем будущего дома.

Предложите идею конструкции дома для Рони и изготовьте его модель из предложенных ресурсов.

	1	2	3	4	5
Каркас дома					
Крыша					
Дверь					
Окно					

Рисунок 2. Предложенные части для модели дома для Рони

Все мини-группы справились с данной работой и представили интересные варианты конструкции дома. На этапе рефлексии мы предложили учащимся два изображения Джимми и его собаки-робота Рони: первый вариант, если вы разобрались в решении всех заданий «поселить» в свой дом веселых героев, если вы не поняли решение задач, то «поселите» грустного героя.

На третьем занятии «Морфологический ящик» Джимми Нейтрон познакомил учащихся с понятием «морфологический ящик», с правилами работы с ним.

У Джимми три мышонка: с рыжей, светлой и чёрной шерсткой. Джимми дала им имена: Беянка, Лисичка и Чернушка. Угадайте, как зовут каждую мышку, если цвет шерсти и имя не совпадают, а мышка со светлой шерстью – Чернушка?

Каждый учащийся получил карточку с таблицей. В ходе анализа условия задачи ученики заполняли данную морфологическую таблицу.

	Цвет шерсти		
	Светлая	Тёмная	Рыжая
Беянка	-	+	-
Чернушка	+	-	-
Лисичка	-	-	+

Рисунок 3. Заполненная морфологическая таблица

Далее Джимми предложил учащимся закончить рисунок и подобрать к ним интересные названия.

Наблюдение показало, что все ученики работали очень сосредоточено, отнеслись к выполнению задания творчески, но были учащиеся, которые воспользовались идеями одноклассников, но представили свою картинку.

На итоговом этапе мы провели математическую игру «Брейн-ринг с Джимми Нейтроном». Электронную игру мы разработали на основе олимпиады по ТРИЗ для учащихся 4 класса.



Рисунок 4. Игра «Брейн ринг с Джимми Нейтроном»

С помощью жеребьевки учащиеся разделились на две команды «Знатоки» и «Эрудиты».

Игра состоит из 4 блоков. Каждый из блоков содержит по два задания разного уровня, которые оцениваются в 100 и 200 баллов, которые представлены в таблице.

После перехода по ячейке таблицы учащимся было представлено задание. Если ученики ответили верно, то получали баллы в зависимости от уровня сложности 100 или 200 баллов. Если неверно, то отвечала команда соперников. Кто отвечал верно, получал возможность выбирать следующий блок и уровень сложности. Победила та команда, которая получила по итогам игры большее количество баллов.

Например, в блоке «Задача» учащиеся выбрали уровень задачи за 200.

Данную ячейку выбрала команда «Знатоки». Задание заключалось в том, что учащимся нужно было решить данную задачу и доказать ее решение.

Первыми решила задачу команда «Эрудиты», они получили 200 баллов и возможность выбрать следующий блок.

Таким образом проходила вся математическая игра.

При выполнении заданий на занятиях внеурочной деятельности и математической игры мы развивали следующие свойства, характерные критическому мышлению: осознанность, самостоятельность, обоснованность и др.

На внеурочных занятиях и в течение математической игры учащиеся демонстрировали следующие качества ученика, характерные критическому мышлению: гибкость, готовность исправлять свои ошибки, поиск компромиссных решений и др.

На заключительном этапе провели повторную диагностику уровня развития критического мышления учащихся 4 класса:

- 20 % (4 чел.) учащихся показали высокий уровень развития критического мышления;

- 55 % (11 чел.) учащихся показали базовый уровень развития критического мышления;
- 25 % (5 чел.) учащихся показали начальный уровень развития критического мышления.

На основе двух диагностик мы составили сравнительную диаграмму.

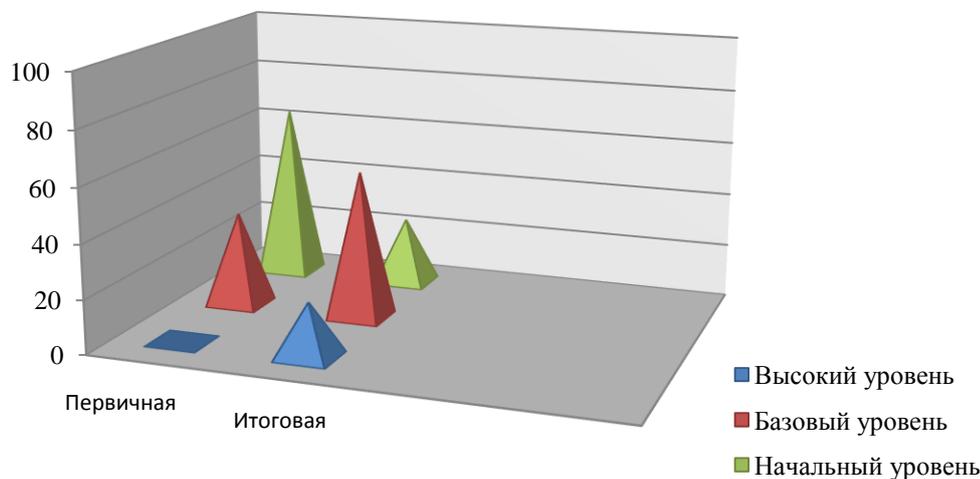


Рисунок 5. Сравнительная диаграмма

Диаграмма показывает, что изменение уровня развития критического мышления учащихся 4 «Б» класса имеет тенденцию к росту. Использование ТРИЗ во внеурочной деятельности по математике в 4 классе, в значительной мере повлияло на положительную динамику.

Цель нашей работы достигнута, гипотеза подтвердилась полностью. Мы на практическом уровне доказали, что использование ТРИЗ во внеурочной деятельности позитивно влияет на развитие критического мышления младших школьников.

#### Литература

1. Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста / Автореф. докт. дис. - Баку, 1968. - 128 с.
2. Платонова Л.А. ТРИЗ-технология как средство достижения успешности обучения младших школьников. // Начальная школа. Плюс до и после. – 2009. - №1. – С. 20-23.
3. Романова М.А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов: дис. ... док. псих. наук. -М., 2012. -460 с.
4. Романова М.А. Концепция формирования психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - №4. - 2011. - с.239-242

5. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2009. - № 7 (75). - С. 234-238

**Синельникова Ю.В.**

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

### **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ЛИРИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ**

*Статья посвящена обсуждению вопросов эстетического развития младших школьников в области филологии. В ней обозначаются пути решения данных вопросов.*

Знакомство с литературными поэтическими произведениями в начальной школе играет важную роль. Это дорога к прогрессу и к познанию самого себя. Художественная литература влияет на многие аспекты жизни ребенка. Важнейшим из них является эстетизация действительности, эстетическое развитие учащихся, воспитание ребенка-эстета. Важное место этому уделялось в методической системе В.Г. Горецкого [1, С. 7].

Далеко не до конца раскрыты возможности литературных поэтических произведений для самопознания с помощью искусства. Доминирующей целью литературного образования в настоящий момент является формирование ученика младшей школы как грамотного, ориентирующего в литературном мире читателя. Грамотный читатель способен прочесть литературное произведение, обладая необходимыми навыками чтения, осуществить его художественный анализ, получить эстетическое удовольствие и наслаждение.

При чтении поэтических произведений у ребенка появляется художественный вкус, у него постепенно формируются способности к восприятию художественных выразительных средств языка (сравнений, метафор, эпитетов и т.д.), он начинает самостоятельно рисовать художественный мир произведения. Все это появляется при формировании языковой компетентности читателя [2, С. 31]. Поэзия постепенно входит в жизнь ребенка. Важно на этом этапе помочь – подобрать нужные произведения, осуществить их анализ, проявить увлеченность, интерес к данному виду деятельности.

Воспитательные и духовные ресурсы поэтических текстов заложены в самой их природе. Эстетическое восприятие и эстетическое развитие младшего ребенка связано с непосредственным чувственным отзывом на лирическую форму произведения. Описания природной, городской или иной какой-либо среды писателями классической поэзии очень подвижны, выразительны, чувственны и способны выразить различные аспекты психических беспокойств, эмоций и настроений человека.

Интерпретацию учениками начальной школы читаемого поэтического текста необходимо соотносить с перениманием чувств, рассуждений, которые были заключены в тексте, то есть должно происходить сопереживание читателем того, что несет в себе содержание литературного произведения. Получается, что сопереживание – это чувственное состояние, появляющееся у ученика на момент художественной перцепции реалий и поэтической литературы. Сопереживание – это отличительная, необходимая черта ученика-читателя. Чувственное сопереживание – это фундамент морального, духовного и эстетического роста, наращивание духовных сил и самоорганизации эстетической индивидуальности личности.

Перед тем, как проводить организацию учебного занятия по изучению поэтических текстов учениками начальной школы, необходимо точно интерпретировать то или иное стихотворение, а также понять художественное значение поэтического своеобразия, психического состояния, которые закрепил за ним поэт. Наличие навыка понимания лирической сущности автора – наиглавнейшее методическое требование для достижения цели читателя, которая касается эстетического развития ученика при работе над лирическим произведением.

Использование каких-либо готовых аналитических трафаретов для интерпретации любого лирического стихотворения недопустимо. К любому поэтическому тексту при его художественном анализе необходим индивидуальный подход. Для того, чтобы понять художественный, эстетический мир автора, необходимо включить в работу механизм воображения. По памяти ребенок воспроизводит знакомые образы, а также воссоздает новые.

Задачами учителя при организации работы над поэтическими произведениями являются:

- 1) развитие репродуктивного и творческого воображения младших школьников;
- 2) организация общения, когда учащиеся делятся представлениями [4];
- 3) создание психологической атмосферы для возникновения эмоционального отклика на произведение;
- 4) обучение учащихся выразительному чтению.

Эффективными методическими приемами, которые помогают младшим школьникам проникнуть в содержание лирического произведения, являются:

- словесное рисование,
- использование иллюстраций,
- анализ текста с лингвистической точки зрения,
- музыкальное иллюстрирование текста,
- составление партитуры, выразительное чтение.

Чтобы помочь младшим школьникам почувствовать красоту, необходимо развивать художественную сторону их языкового сознания.

Цель данных видов работ – научить воспринимать произведение через эстетическое переживание, учить ребенка воспринимать окружающую действительность в художественных образах, формировать особое отношение к этой действительности, что мы отметили в работах методического характера [3, С. 8] и наблюдали в своей практической деятельности.

### *Литература*

1. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7-11
2. Леонович Е.Н., Амусина В.А. Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова. Среднее профессиональное образование. 2016. № 6. С. 31-34.
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Знания, помноженные на убеждения. Начальная школа, 2014. № 7. С. 8 – 10.
4. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник. М., 2011. 79 с.

**Смирнова С.А.**

*бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*sofiy11@bk.ru*

## **РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОВЛАДЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИМИ ФОРМАМИ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

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

*В статье рассказывается о значимости овладения аналитическими формами сослагательного наклонения в начальной школе во внеурочной деятельности. Автор предлагает ряд речевых упражнений, которые способствуют закреплению изучаемой структуры.*

*Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, речевые упражнения, сослагательное наклонение, аналитические формы.*

*This article describes the importance of mastering the analytical forms of the subjunctive mood in primary school in extracurricular activities. The author offers a number of speech exercises that contribute to the consolidation of the studied structure.*

*Keywords: primary school, primary school children, speech exercises, subjunctive mood, analytical forms.*

Овладение грамматикой является одним из важнейших аспектов при изучении английского языка. «Грамматика – формальный строй языка (словообразование, морфология и синтаксис), образующий вместе с фонетикой

и лексикой его целостную систему» [3, с. 191]. Благодаря обучению грамматике в начальной школе, ученик научится общаться без проблем. Без знания грамматики у учащегося не получится правильно построить предложения, употребить артикли и предлоги и самое важное выбрать нужную форму глагола. Совершенствование методов и форм обучения грамматики постоянно обновляется. Это обстоятельство обуславливает актуальность данной работы.

Цель данной статьи – представить методические материалы, которые могут быть использованы учителем в начальной школе на дополнительных занятиях по английскому языку при изучении сложной темы. Новизна представленных в данной статье речевых упражнений заключается в оригинальности формулирования задания. Предложенные упражнения могут использоваться как комплекс в рамках одного или двух занятий.

Рассмотрим подробнее структуру сослагательного наклонения. Сослагательное наклонение – это форма глагола, выражающее желание, предположение, сомнение или нереальность выполнения действия. Сослагательное наклонение включает в себя синтетическую и аналитическую формы. Аналитические формы сослагательного наклонения выражаются в придаточных предложениях через *Indefinite Subjunctive* и *Perfect Subjunctive*.

Аналитические формы образуются с помощью вспомогательных глаголов *should* либо *would* + любая форма инфинитива. Важно помнить, что вспомогательные глаголы не переводятся с английского на русский язык. Аналитические формы можно разделить на три группы в соответствии с определенной группой:

Первая группа заключается в выражении предположительного действия, которая представлена как действительная возможность. Предложение такого рода строится с помощью *should/would + infinitive*.

Вторая группа выражает желаемую ситуацию в будущем. Образуется с помощью *would+infinitive*.

И третья группа выражает значение в зависимости от определенного контекста (5). Отметим, что в начальной школе можно изучить только первую и вторую группу аналитических форм, поскольку третья содержит формы *Perfect*, которые учащиеся начальной школы не проходят согласно действующим УМК. Рассмотрим каким образом можно организовать обучение этим формам.

Младшие школьники — это весьма благоприятный возраст для овладения коммуникативными компетентностями благодаря их заинтересованности к жизни, желанию в общении, интересу к осмыслению речевого опыта, чуткости к новым языковым явлениям и подражания им. И здесь большую роль играет коммуникативное воздействие учителя в процессе преподавания (1). Исходя из этого, обучение аналитическим формам сослагательного наклонения необходимо. Так как именно возраст младшего школьника способствует лучшему освоению и пониманию. К сожалению, в действующих УМК данная тема не изучается в начальной школе, но учитель может на уроках использовать

дополнительный материал, либо во внеурочной деятельности. Известный факт, что учащиеся в начальной школе часто употребляют фразы «Если бы у меня... то...». На внеурочном занятии учитель должен так обыграть урок, чтобы дети могли использовать аналитические формы наклонения. Благодаря четко обозначенным грамматическим структурам учитель сможет сформировать у учащихся понимание не только значимости формы, но и усвоить ее содержание. «В результате комбинирования различных структур языка создается возможность порождения нового высказывания, а также в понимании необходимости выработки новых моделей обучения языку, обусловленной наличием ряда новых фактов, полученных в результате исследования языковой действительности с помощью данных моделей» [4: с. 55]. Действительно, ребенок должен не только повторить определенную конструкцию, но и придумать определенную ситуацию, где он может употребить ту или иную речевую конструкцию, придумать свое речевое высказывание.

На основе этого можно предложить ряд упражнений, направленных на овладение аналитическими формами сослагательного наклонения для учащихся начальной школы 4 класса. Данные упражнения лучше практиковать во внеурочной деятельности. Ниже мы предлагаем разработанные нами речевые упражнения, которые могут быть активно использованы во внеурочной деятельности на английском языке, например, в работе кружка по английскому языку.

Речевое упражнение *Magic towns* (Волшебные города).

Учитель представляет задание:

Ребята, сегодня мы отправляемся в путешествие по стране, которая называется *The Verb* (Глагол). В этой стране есть два города, которые называются *Indicative* (Изыъявительное наклонение – здесь жители любят рассказывать разные истории) и *Imperative* (Повелительное наклонение – здесь жители любят отдавать команды и распоряжения). Эти города очень значимы, ведь каждый город несет в себе определенную ценность.

Но вот перед нами открывается новый город. Он называется *Subjunctive* (Сослагательное наклонение). Жители этого города настоящие фантазеры и мечтатели. Но естественно, у города строгие порядки, которые необходимо соблюдать. Так как жители вечно мечтают о чем-то, то мы можем сделать вывод что они либо предполагают, что может произойти, либо желают чего-либо в будущем. Вот посмотрите, я поделюсь с вами своей мечтой: «Я бы радостью поехала на море». В английском языке мое желание в стране сослагательного наклонения будет выглядеть так: «*I would gladly go to the sea*».

Задание: Посмотрите на картинку (рис. 1). Расскажите, что Violet хочет сделать с радостью, а чего не хочет делать, используя схему: «*would+infinitive*» или «*would not + infinitive*».



Рисунок 1 – Violet's dreams

Практикуя это упражнение, учащиеся закрепляют структуру сослагательного наклонения. Следующее упражнение направлено на то, чтобы активизировать новые речевые структуры у обучаемого.

Речевое упражнение *Funny dreamer* (Забавный мечтатель).

Учитель представляет задание: Представьте, что вы оказались в волшебной стране, где фея Violet может исполнить три ваших желания.

Задание: Придумать три предложения по схеме «would+infinitive».

Данное упражнение позволяет закрепить изученную схему и способствует развитию воображения детей. После тренировки в составлении самостоятельных упражнений переходим к коммуникативному заданию, направленному на реализацию структуры в диалогическом общении.

Речевое упражнение *Fun party* (Веселая вечеринка)

Учитель представляет задание: Сегодня день рождения феи Violet. Она пригласила своих друзей. На этой вечеринке друзья обсуждают свои планы и мечты.

Учитель раздает вырезанные фигурки героев: Олафа, Микки Мауса, Миньона, Шрэка, Зайку Хоппса и др.

Задание: Разыграйте встречу героев на вечеринке и расскажите о своих желаниях.

Это упражнение направлено на развитие разговорной речи и коммуникативных навыков. Учитель может играть роль феи, которая знакомит героев и регулирует коммуникацию. Важно отметить, что при обучении рассматриваемым формам сослагательного наклонения нельзя оставить без внимания и ритмомелодический аспект таких фраз, поскольку «живое общение между людьми осуществляется именно через звуковую сторону и ритмомелодику языка» (2: с. 66).

Итак, овладение аналитической формой сослагательного глагола возможно осуществить в начальной школе во внеурочной деятельности. Речевые упражнения, построенные на основе интересного сюжета, могут найти

применение и при изучении других тем. Важную роль играет креативность подачи материала.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Коммуникативное воздействие как средство образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе; редакторы: Бакурова Е.Н., Кудрявцева Е.Л. – Языковое образование: традиции и инновации. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2013. С. 270-275.

2. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект// Казанская наука. – 2018. № 9. С. 64-67.

3. Жернакова М. В. Обучение грамматике английского языка на начальном этапе// Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 191-193.

4. Петрова И.М. О конструкциях и конструктивистском подходе к анализу моделей предложений в языке (на материале английского языка) // Филологический аспект. 2016. № 1. С. 54-58.

5. Электронный ресурс URL:  
<https://olgapligavka.wordpress.com/2013/07/16/the-subjunctive-mood-> (Дата обращения 12.12.2019)

**Фролова А.И.**

Школа № 1560 «Лидер»

*FrolovaAI@mgpu.ru*

### **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ**

*По материалам Всероссийской научно-практической конференции,  
«Актуальные проблемы дошкольного и начального математического  
образования, и информатики», посвященной 25-летию МГПУ*

*В статье рассмотрены формы представления заданий для развития пространственных представлений на уроках математики в начальной школе с использованием ИКТ технологий. Представлен анализ онлайн платформ, сервисов и программ, которые могут быть использованы для проведения уроков математики в рамках представленной темы.*

*Ключевые слова: Пространственные представления, математика, начальная школа, ИКТ технологии.*

В связи с реалиями сегодняшнего дня мы все вынуждены перейти на дистанционное образование. Такая форма организации обучения имеет свои трудности, и конечно же с ними сталкиваются учителя начального образования. Одной из наиболее трудных тем для представления в дистанционном формате является развитие пространственных представлений. Учителю необходимо сформировать такие понятия, которые ученику необходимо увидеть, понять, смоделировать самостоятельно.

Пространственные представления — представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Пространственные представления формируются у нас с рождения, и дополняются по мере накопления жизненного опыта ребенка. Необходимо так же понимать, что важным аспектом в формировании пространственных представлений является практическая и творческая деятельность учащегося. В связи с этим встает вопрос как же нам (учителям) организовать эту деятельность в условиях дистанционного обучения?

Во-первых, существует множество образовательных ресурсов, помогающие при организации сетевых уроков. Рассмотрим некоторые наиболее популярные онлайн -платформы:

1. Яндекс. Учебник раздел «элементы геометрии»  
<https://education.yandex.ru/>

Включает в себя все базовые понятия, которые затрагиваются в курсе математики в начальной школе. База заданий не только разделена по классам, но и на базовый и продвинутый уровень знаний. Сами задания представлены в интерактивной форме, встречаются типовые, стандартные задания, так и задания творческого характера. Учитель имеет возможность составить урок из любых «карточек», представленных на платформе, что позволяет сделать урок разнообразным и многозадачным, обеспечить разнообразность форм деятельности. После выполнения учениками задания, учитель может посмотреть статистику класса, автоматически будут показаны задания, которые вызвали наибольшие затруднения, что облегчает рефлексию деятельности учащихся. К недостаткам платформы относится невозможность добавить теоретический материал, то есть на платформе представлены только практические задания, материала объяснительного характера недостаточно, или он отсутствует вовсе. Так же внутри раздела отсутствует явное деление на классы, то есть учителю необходимо предварительно просматривать задания для того, чтобы определить подходит ли задание для его класса, либо придется просматривать всю подборку для определенного класса, что тоже не всегда удобно.

2. Онлайн платформа Учи.ру так же предоставляет возможность создать интерактивный урок по математике. В разделе «геометрия» мы найдем все необходимые задания, здесь темы сформулированы «как в учебнике», что облегчает поиск, и они удобно разбиты на классы. Карточки с заданиями представлены в игровой форме, что так же отличает Учи.ру от других

образовательных проектов. Значительным плюсом платформы мы считаем наличие обучающего материала, то есть даны задания, объясняющего и обучающего характера, а не только задания для контроля знаний. Интерфейс платформы красочный с использованием анимированной графики, есть постоянные персонажи, которые помогают проходить задания, что повышает мотивацию детей. Сейчас на платформе так же появились онлайн- уроки, в которые включают в себя все этапы настоящего урока и отвечают требованиям ФГОС. Это значительно облегчает работу учителей на дистанционном обучении.

3. Электронные ресурсы для учителей, такие как «учительский портал» <https://www.uchportal.ru>, электронный журнал «Первое сентября» <https://urok.1sept.ru>, коллекция цифровых образовательных ресурсов и другие сайты, предназначенные для того, чтобы учителя делились своими методическими разработками, научными исследованиями и просто преподавательским опытом. На этих порталах можно найти много разнообразной полезной информации, в том числе и для формирования пространственных представлений младших школьников. Интерактивные карточки с заданиями, обучающие видео, методические рекомендации, сценарии уроков, ответы на волнующие вопросы, участие в обсуждении острых проблем дистанционного образования и многое другое можно легко найти в соответствующих разделах сайта.

Во-вторых, учителя сейчас хорошо сами владеют средствами ИКТ и могут самостоятельно создать контент для своих занятий. В этом нам помогает московская электронная школа, которая предоставляет создавать сценарии уроков, используя при этом как различные образовательные ресурсы (например, задания из «учи.ру»), или создавать свои тесты и задания.

Онлайн сервис Learning Apps <https://learningapps.org> предоставляет нам возможность не только пользоваться и размещать в сценариях урока МЭШ готовые упражнения, но и создавать свои собственные, что позволит добиться планируемых результатов, которые нужны именно вам и подходят именно вашему уроку. В приложении есть удобный сбор статистических данных о прохождении заданий. Вы сможете посмотреть, как проходят упражнения ученики, сколько попыток им понадобилось для решения задания, какие затруднения у них вызвали задания, что важно для рефлексии деятельности учащихся и дальнейшего планирования деятельности. Например, для первого класса с помощью формы «простой порядок», можно создать упражнения на формирования представлений «широкий - узкий», «длинный - короткий» и др. С помощью формы «классификация» провести работу с соотнесение геометрических фигур на разные группы. В форме «ввод текста» дать задание сосчитать, сколько углов у представленных фигур.

И конечно же, мы должны упомянуть о возможностях Power Point. Все мы знакомы с этой простой в использовании программой, и если сервис Learning Apps может быть сложен в использовании, то Power Point знаком нам давно и его

возможности давно изучены нами, мы можем создать презентации для знакомства детей с определенными геометрическими понятиями. Например, для знакомства учащихся с понятием периметр, мы можем наглядно с помощью анимации провести практическую деятельность по выведению данного понятия, что позволяет реализовать деятельностный подход.

В-третьих, чтобы повысить познавательный интерес младших школьников, нам нравится использовать задания в графических редакторах, это может быть простой Paint или Paint 3D, чьи возможности расширены возможностью рисовать объемные фигуры, или программа «ПервоЛого 3.0», позволяющая добавить анимацию. Занятия с использованием перечисленных программ направлены на продуктивную, творческую деятельность учащихся. Учитель выдает задание в устной или текстовой форме, а ученик должен преобразовать эту информацию в рисунок. Например, задание: «Нарисуй дерево, сверху ровно над ним летит птица, справа от него растет куст, он ниже дерева. Под деревом слева растет гриб он ниже куста. Отметь красным овалом самый объект, который находится выше всех, синим овалом объект, который ниже всех, желтым квадратом – объект левее всех остальных, зеленым квадратом тот, что правее всех остальных».

Как показывает практика, использование ИКТ повышает познавательный интерес и мотивацию школьников. Перечисленные ресурсы и программы, можно использовать не только на дистанционном обучении, но и в классе в рамках стандартного урока. Это позволит активизировать учеников проявлять свои творческие способности, быть более активными на уроках, а учителю разнообразить деятельность на уроке, обеспечить разные виды и формы представления заданий, носящих продуктивный характер деятельности.

### *Литература*

1. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник ТГУ. -Вып. 7 (75). -С. 234-237.
2. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.
3. Романова М.А. Исследование проблемы развития интеллектуальной сферы младшего школьника в теории педагогики и психологии // Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 60-61.
4. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016