



**ИЗВЕСТИЯ
ИНСТИТУТА
ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 3/2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

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

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Редактор по размещению информации в РИНЦ

Ходакова Нина Павловна

доктор педагогических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Цаплина Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

Технический редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

- Ясвин В.А.* Стандарт социального качества общего образования: опыт разработки и внедрения 4

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Зиновьева Т.И.* Интонационный стиль речи педагога как фактор развития звуковой стороны речи обучающихся 17

- Цаплина О.В.* Подготовка педагогов к оценке качества образовательного контента «московская электронная школа» 21

- Кривова В.А.* Проблема подготовки будущих педагогов к работе в информационных средах «московской электронной школы» 25

- Чайка Е.Ю.* Добровольческая деятельность как фактор социализации учащихся 30

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

- Морозова Н.Н.* Гендерные особенности восприятия подростками портретной живописи 34

- Соловьева Л.Н.* Роль игр соревновательного характера в развитии познавательной активности дошкольника 44

- Завьялова Т.А.* Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников средствами музейной педагогики 49

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Сильченкова Л.С.* Специфика букваря как учебника для начальной школы 55

- Светловская Н.Н.* О чем нельзя не знать учителю начальных классов, обучая младших школьников чтению 60

- Пиче-оол Т.С.* Чего не нужно делать учителю, если он хочет научить младшего школьника самостоятельному творческому чтению 64

- Ашурова С.Д.* Лексические ошибки в речи учащихся-билингвов, обусловленные интерференцией родного языка 68

- Талдина С.И.* Организация словарной работы на уроках русского языка в поликультурной начальной школе 73

- Мягкая О.В.* Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе овладения русской интонацией 78

- Гоголева А.Р.* Использование оригами в обучении математики в начальной школе 81

- Конькова Е.С.* Овладение обучающимися средствами и способами связности текста на уроках изложения 85

- Аладьева И.А.* Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе изучения лексики 90

- Гальперина Ю.В.* Периодический журнал как средство формирования геометрической культуры младших школьников 93

<i>Кушнир Н.Ю.</i> Организация проектной деятельности младших школьников по математике	100
<i>Соломенцева Л.В.</i> Правила поведения и условия формирования взаимоотношений у детей 5-го года	105
<i>Кирюшина А.В.</i> Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе овладения речевым этикетом	109
<i>Володченко И.В.</i> Трудовое воспитание в работе с детьми 5-го года жизни	113
<i>Калачева А.Д.</i> Обучение школьников невербальному общению: диалогический аспект	117

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ясвин В.А.

д.псих.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ

vitalber@yandex.ru

СТАНДАРТ СОЦИАЛЬНОГО КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ

Представлен проект концепции Московского стандарта качества образования как инновационного механизма государственно-общественного управления социальным качеством системы образования. Сформулированы социально-экономические причины и принципы разработки стандарта, дается его структурно-содержательная характеристика, приводится система критериев, индикаторов, а также организационных инструментов и механизмов реализации. Представлен региональный управленческий опыт внедрения стандарта.

Ключевые слова: социальное качество образования, стандарт качества образования, государственно-общественное управление образованием, рейтинг школ, критерии, индикаторы, образовательные условия, образовательные возможности, социальные эффекты образования.

The draft concept of the Moscow quality standard of education as the innovation mechanism of state-public management of social quality of the education system. Formulated socio-economic causes and principles of the development of the standard, given its structural characteristics, the system of criteria, indicators, and organizational tools and implementation mechanisms. Presented to the regional management experience of implementing the standard.

Keywords: social quality of education, quality standard of education, the state-public management of education, school rating, criteria, indicators, educational environment, educational opportunities, social effects of education.

Когда сегодня говорят о «качестве образования», то обычно подразумеваются результаты ЕГЭ и других аттестаций по учебным предметам, т.е. речь идет о предметных образовательных результатах или, точнее, об учебной успешности школьников и выпускников. Однако такой подход к оценке качества образования, по существу, не отражает важнейшую функцию системы образования, как социального института, обеспечивающего преемственность социального опыта, а также усвоение общественных норм и ценностей. В плане оценки успешности выполнения школами данных

социальных функций, можно говорить о социальном качестве образования. Само словосочетание «социальное качество образования» встречается достаточно редко. Его, скорее, можно найти в текстах философов [2, 5] и социологов [1], чем в работах педагогов, а также в стратегических и нормативных документах. При этом в научном педагогическом сообществе, как и в Законе об образовании в РФ, в ФГОС общего образования, в «Национальной стратегии действий в интересах детей» и других подобных документах качество образования понимается, именно и исключительно, в своем социальном, а не в узко предметном измерении.

Проект концепции стандарта социального качества общего образования был разработан в рамках городской инновационной площадки департамента образования города Москвы «Внедрение новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (базовая организация ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»). Разработанный документ включает концепцию стандарта, а также индикаторы и критерии оценки работы образовательных организаций.

Концепция Стандарта

Стандарт социального качества общего образования представляет собой стратегический документ, обладающий уникальным нормативно-правовым статусом, поскольку обладает характером общественного договора, интегрирующего интересы Правительства РФ, в лице Министерства образования и науки, и различных категорий образовательного сообщества в контексте развития национальной системы образования как важнейшего института эффективного социально-экономического развития страны. Таким образом, стандарт социального качества образования может стать инновационным механизмом государственно-общественного управления системой образования.

Стандарт представляет собой эталон (норматив, ориентир) организации условий и возможностей обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся в общеобразовательных учреждениях, а также ожидаемого уровня результатов образовательной деятельности, соответствующего возрастающим потребностям и запросам современного российского общества.

Назначением Стандарта является определение приоритетов и стратегических ориентиров организации и развития образовательной деятельности в системе общего образования. Стандарт носит социальный характер, поскольку устанавливает основные параметры и критерии оценки социального качества образовательной деятельности, не дублируя при этом Федеральные государственные образовательные стандарты и другие

нормативные положения, регламентирующие образовательную деятельность, а расширяя сферу ее государственно-общественного регулирования.

Стандарт акцентирует внимание педагогического и родительского сообщества на тех аспектах организации образовательной деятельности, которые, с одной стороны, являются общепризнанными и принципиально важными для качественного выполнения социальной миссии системы образования, а с другой, остаются пока недостаточно реализуемыми в повседневной образовательной практике.

Необходимость разработки и реализации стандарта социального качества общего образования обусловлена современными тенденциями изменения социально-экономических условий развития страны.

С одной стороны, наша страна, несомненно, обладает *уникальным социокультурным потенциалом*, который до сих пор недостаточно эффективно используется системой общего образования. Стандарт ориентирует общеобразовательные организации на более эффективное использование данного потенциала в процессе образовательной деятельности.

С другой стороны, в современных условиях объективно возникают серьезные *риски* для развития молодого поколения. К основным социальным рискам личностного развития и успешной социализации обучающихся могут быть отнесены следующие факторы: неблагоприятная экологическая ситуация, обуславливающая ослабление физического, психического и психологического здоровья школьников; часто несоразмерные временные и материальные затраты на посещение культурных, научных, спортивных и других учреждений и мероприятий; минимизация семейного общения, обусловленная большим временем трудовой занятости родителей, приводящая к конфликтным ситуациям и недостаточному взаимопониманию между поколениями; высокая миграционная нагрузка, вызывающая определенную межэтническую и межконфессиональную напряженность в социальной и образовательной среде; повышенная криминальная и террористическая опасность, лишаящая детей и подростков возможности естественной социализации в традиционном уличном сообществе; высокая концентрация источников негативного влияния на духовно-нравственное развитие учащихся, способствующая искажениям в процессе их социализации; наконец, радикальное социальное расслоение общества и ограничение возможностей доступа многих семей к качественным культурно-образовательным ресурсам (Рис. 1).



Рисунок 1. Топ-20 столичных школ, получающих гранты Мэра Москвы по итогам рейтинга 2015 года, на карте, отражающей средние доходы жителей различных районов города.

Перечисленные выше факторы, а также целый ряд других, не менее серьезных, приводят к необратимым деформациям в личностном развитии и социализации молодежи, в частности, к *социальной инфантильности* [6], которые снижают уровень ее самореализации и конкурентоспособности в современных социально-экономических условиях.

Для нейтрализации и компенсации рисков формирования личности в современных условиях требуется комплекс целенаправленных дополнительных усилий системы общего образования и соответствующих бюджетных затрат.

В то же время перед системой общего образования ставится также задача обеспечения мирового уровня качества образования в связи со стратегическими социально-экономическими приоритетами развития страны на основе

инновационной экономики. Такая задача может быть решена исключительно на основе серьезной модернизации системы общего образования: создания новых эффективных образовательных моделей; активного внедрения самых современных образовательных технологий; повышения квалификации и, во многих случаях, изменения профессионального мировоззрения педагогических и управленческих кадров.

Принципы разработки и реализации стандарта

Стандарт социального качества общего образования опирается на ряд основополагающих методологических принципов: социальная направленность, гуманистическая направленность, универсальность, конструктивность, целостность, дифференцированность, открытость, объективность, добровольность сертификации, коллегиальность, динамичность.

Социальная направленность стандарта связана с его ориентированностью на условия, проблемы и риски жизнедеятельности, а также на стратегию социально-экономического развития страны. Исходя из этого стандарт включает, наряду с традиционными критериями качества образования, также принципиально новые комплексы критериев, отражающих степень интеграции школ в региональное сообщество и социально значимые результаты образовательной деятельности.

Гуманистическая направленность стандарта обеспечивается включением в него критериев и показателей, отражающих деятельность школ, направленную как на обучение, так и на воспитание, развитие и активную социализацию обучающихся. В частности, одним из ключевых критериев стандарта является самореализация и социальная конкурентоспособность выпускников, которые могут быть достигнуты только путем их всестороннего личностного развития. Стандарт направлен на выравнивание гарантированных стартовых условий и возможностей для всех воспитанников и обучающихся в образовательных организациях, с учетом их индивидуальных, личностных и социальных особенностей и потребностей.

Универсальность обеспечивается включением в сферу регулирования стандарта всех типов и видов общеобразовательных организаций.

Конструктивность стандарта заключается в его направленности на расширение сферы и повышение эффективности педагогической деятельности школ, а также на актуализацию поиска новых ресурсов их организационного развития.

Целостность обеспечивается единством критериев качества образования для всех типов и видов общеобразовательных учреждений.

Дифференцированность предполагает в необходимых случаях различие акцентов в содержании показателей, отражающих специфику социальных миссий различных образовательных организаций, при наличии единой системы

критериев. Данный принцип реализуется также путем введения соответствующих поправочных коэффициентов и дополнительных показателей к тем или иным критериям. Например, если для гимназии соответствующие показатели качества образования связаны с максимально высокими баллами по результатам государственных аттестаций, то для коррекционной школы показателем качественной работы педагогического коллектива будет положительная динамика развития обучающихся. Стандарт предусматривает соответствующую дифференциацию формулировок показателей, а также вводит для школ, работающих в более сложных условиях, повышающий коэффициент по ряду показателей, что позволяет им получать более высокие рейтинговые баллы с учетом специфики контингента обучающихся.

Открытость обеспечивается системой электронного мониторинга данных о социальном качестве образования в различных образовательных организациях. Соответствующая база данных постоянно обновляется и является общедоступной.

Объективность сведений о социальном качестве образования достигается путем включения в стандарт только тех критериев и показателей, которые могут быть обеспечены четкой и прозрачной процедурой фиксации формализованных данных.

Добровольность сертификации предусматривает право школ на принятие решений по срокам их включения в процесс мониторинга социального качества образования, на основе которого выстраивается соответствующий рейтинг образовательных организаций. Участие в мониторинге и определенная позиция школ в рейтинге дает им право на получение национального сертификата социального качества образования первой, второй или третьей степени. Уровень рейтинговых баллов, необходимых для получения таких сертификатов, определяется путем статистических процедур, учитывающих реалии образовательной практики.

Коллегиальность обеспечивает структурную адекватность стандарта в соответствии с характером представлений профессионального сообщества о содержании качества образования, а также реалистичность требований стандарта. Первоначальная разработка стандарта проводится членами специально созданной рабочей группы, а затем к работе над стандартом привлекается широкое экспертное сообщество. В результате на основе обсуждения нескольких авторских подходов принимается концепция стандарта, определяющая его методологию и структурно-содержательный характер.

Динамичность данного стандарта обеспечивает устойчивое развитие системы образования в соответствии с изменяющимися социально-экономическими условиями. Стандарт представляет собой мобильный документ, который сохраняя идеологию и общую структуру, может при

необходимости уточняться и изменяться по инициативе профессионального экспертного сообщества и утверждении данных изменений управляющими органами.

Структура стандарта

Стандарт включает четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих структурных блока: качество образовательных условий, качество образовательных возможностей, качество образовательных результатов и качество социальных результатов образования.

Образовательные условия предоставляются социумом и преимущественно определяются обеспеченностью образовательного процесса: качественными помещениями и оборудованием, квалифицированными педагогическими кадрами, соответствующим текущим финансированием.

Образовательные возможности – это организационно-педагогическое соединение образовательных потребностей обучающихся и родителей с образовательными условиями школы. Образовательные возможности организуются школами на основе предоставленных социумом условий. Качество образовательных возможностей определяется: качеством организации образовательного процесса, качеством организации образовательной среды, качеством социокультурного содержания образования.

Образовательные результаты определяются следующими приоритетами: достижением и превышением учащимися требований ФГОС, сформированностью социально значимых компетенций учащихся, сохранением здоровья учащихся и их отношением к здоровому образу жизни.

Социальные результаты образования преимущественно определяются: социально-экономической эффективностью образования, удовлетворенностью качеством образовательных результатов, удовлетворенностью качеством образовательных условий и возможностей.

Стандарт включает комплекс индикаторов и критериев качества общего образования, отражающих качество всех выше перечисленных структурных компонентов.

Инструменты и механизмы реализации стандарта

Основными *инструментами* реализации Стандарта являются: мониторинг социального качества образования, сертификат качества образования, конкурсы социального качества образования.

Мониторинг социального качества системы образования представляет собой мобильную информационно-аналитическую систему, предназначенную для обеспечения эффективного стратегического управления развитием национальной системы образования.

В мониторинг социального качества образования включаются все общеобразовательные организации, которые предоставляют данные о своих

образовательных условиях, образовательных возможностях и образовательных результатах. Мониторинг качества социальных результатов образования проводится специализированными научно-исследовательскими организациями.

Основными механизмами мониторинга являются: самоаудит общеобразовательных организаций; экспертиза, проводимая профессиональным экспертным сообществом; регистр качества образования; социологические, социально-экономические, социально-психологические, педагогические и т.п. исследования.

Сертификат качества образования присуждается органами управления образованием совместно с профессиональным экспертным сообществом тем школам, которые подтвердили соответствующий уровень своих образовательных возможностей и образовательных результатов в процессе проведения мониторинга.

Конкурсы социального качества образования по различным номинациям, отражающим социальное качество образовательной деятельности, проводятся для школ органами управления образованием совместно с профессиональным экспертным сообществом и общественными организациями.

Ожидаемые результаты реализации стандарта

Системным результатом реализации данного стандарта в должно стать понимание профессиональной и широкой общественностью **качества образования как важнейшего компонента качества жизни.**

Если в настоящее время качество образования преимущественно связывается с качеством образовательных результатов и образовательных условий, то стандарт включает в эту сферу также качество *социальных результатов образования и образовательных возможностей*, предоставляемых каждому учащемуся для его личностного развития и дальнейшего социально-профессионального самоопределения.

Результаты реализации стандарта носят социальный, социально-экономический и организационно-педагогический характер.

Социальные результаты:

- Гармонизация общества и уменьшение рисков, связанных с социальной напряженностью, за счет сформированных в системе общего образования духовно-нравственных качеств молодежи, повышения ее общекультурного уровня, толерантности и коммуникативной компетентности.
- Повышение удовлетворенности молодого поколения качеством своей жизни за счет возможностей самореализации, предоставляемых системой образования.
- Повышение удовлетворенности населения качеством жизни за счет понимания, что высокое социальное качество образования детей служит серьезной компенсацией за специфические издержки, материальные трудности и

бытовые неудобства жизни на данном этапе социально-экономического развития.

Социально-экономические результаты:

- Повышение социально-экономической эффективности вложений общества в систему общего образования за счет получения более высокого качества социальных результатов образования.
- Дополнительная инвестиционная привлекательность страны и ее отдельных регионов за счет повышения уровня человеческого капитала.
- Повышение конкурентоспособности выпускников общеобразовательных учреждений в международном масштабе на основе высокого уровня образования, развития их личностных качеств и сформированных социально значимых компетенций.

Организационно-педагогические результаты:

- Организационное развитие школ в направлении образовательных моделей, обеспечивающих более высокую интеграцию обучения, воспитания, личностного развития и социализации обучающихся.
- Создание новых возможностей для личностного развития и успешной социализации обучающихся за счет усиления роли дополнительного образования, интенсивной социально-культурной жизни школ, а также эффективного использования уникального социокультурного потенциала столичного мегаполиса в образовательном процессе.
- Стимулирование педагогических и управленческих кадров системы общего образования к повышению своего профессионального мастерства, освоению современных интерактивных образовательных и управленческих технологий, развитию своих педагогических и коммуникативных компетентностей.

Региональный опыт внедрения стандарта

Представленная выше концепция, а также система индикаторов и критериев легли в основу положения о Московском стандарте качества образования (Рис. 2), разработанного группой специалистов под руководством В.Ш. Каганова.

Положение о Московском стандарте качества образования было принято коллегией Департамента образования города Москвы 24 декабря 2012 года, согласно которому Московский стандарт качества образования включает комплекс взаимосогласованных критериев и показателей деятельности образовательных организаций, характеризующих их возможности, результаты работы и социальные эффекты образовательной деятельности [3].



Рисунок 2. Структура критериев Московского стандарта качества образования

Первая группа критериев «Возможности образовательного учреждения» состоит из трех подгрупп: критерии качества образовательных условий, критерии качества образовательного процесса и критерии интеграции образовательного учреждения в местное сообщество.

Показатели качества образовательных условий: развитие педагогических сотрудников; создание информационно-образовательной и предметно-развивающей среды; безбарьерность среды и условия для обучения детей с различными образовательными потребностями.

Показатели качества образовательного процесса: организация обучения на основе индивидуального образовательного маршрута; система управления образовательным процессом с учетом индивидуальных достижений воспитанников и обучающихся; социально значимая деятельность в образовании; наличие инновационной среды.

Показатели интеграции образовательной организации в местное сообщество: открытость населению – государственно-общественное управление, обратная связь с потребителями, вовлеченность родителей

(работодателей); доступность и вариативность услуг для населения; взаимодействие образовательной организации с региональным сообществом.

Группа критериев «Результаты деятельности образовательного учреждения» включает показатели результатов обучения и социализации, а также критерии экономической эффективности.

Показатели качества образовательных результатов: предметные и метапредметные результаты; участие в олимпиадах, конкурсах; личностные результаты; динамика предметных результатов; сохранность контингента обучающихся.

Показатели качества результатов социализации: удовлетворенность образовательными услугами всех категорий потребителей; результативность участия в социально значимой деятельности.

Показатели экономической эффективности: доля внебюджетных и привлеченных средств; эффективность использования материально-технических и финансовых ресурсов; учет показателей экономической эффективности в управлении образовательной организацией.

Группа критериев «Эффекты образовательной деятельности» включает показатели конкурентоспособности, инновационности и общественного признания.

Показатели конкурентоспособности: конкурентоспособность учреждения, обучающихся и педагогов.

Показатели инновационности: наличие инновационной площадки; трансляция и востребованность продуктов инновационной деятельности; наличие наград, грантов и других достижений.

Показатели достижения общественного признания: результаты добровольной сертификации; результаты профессиональной и общественной экспертной оценки.

Каждый показатель может быть автоматически рассчитан на основе измерений объективных данных. Для измерения условий и результатов используются такие инструменты, как Московский регистр качества образования, система электронных журналов/дневников, общегородские реестры («Кадры», «Контингент», «Успеваемость», «Учреждения»), совмещенная с типовыми сайтами учреждений аналитическая информационная система «Статистика и аналитика», материалы портфолио учителя. Для измерения эффектов образовательной деятельности используются социологические опросы (координатор исследований - Институт гуманитарного развития мегаполиса), а также система учета мнений родителей «Барометр». Все измерения и оценки производятся на основе информации, имеющейся в базах данных.

Сертификация на соответствии критериям и показателям социального качества образования позволяет образовательным учреждениям на добровольной основе фиксировать свои достижения и включаться в публичные механизмы позиционирования в рамках стандарта, становясь официальными участниками публичного рейтинга Московского стандарта качества образования. Инструментарий позволяет оценивать и ранжировать образовательные учреждения как по отдельным критериям - показателям, так и на основе суммарного показателя - комплексной оценки. Вся аналитическая база в отношении образовательного учреждения, агрегированные показатели по городу должны быть доступны каждому участнику проекта и позволять оценивать возможности, результаты и эффекты по сравнению со своими прошлыми данными, а также средними данными по району, округу, городу. Система позволяет провести рейтинг образовательных учреждений по любому разделу, критерию или показателю в автоматизированном режиме.

Реализация ряда положений данного проекта регламентирована приказом Департамента образования г. Москвы «Об утверждении порядка отбора получателей грантов Мэра Москвы в сфере образования» от 18 июля 2014 года № 533. Руководитель департамента И.И. Калина представил профессиональной общественности четыре новых направления рейтинга школ: *«школы высоких учебных результатов»* определяются на основе традиционных критериев учебных достижений обучающихся (результаты ЕГЭ, ОГЭ, победы на предметных олимпиадах); *«школы большого интереса, проявляемого к ним»* определяются на основе авторитета и популярности школ у населения, уровня внебюджетного финансирования, привлекаемого школами за счет высокой востребованности их дополнительных образовательных услуг; *«школы больших возможностей»* - это, прежде всего, территориальные образовательные комплексы, объединяющие разнообразные образовательные ресурсы; *«школы с высокой эффективностью»* определяются на основе их организационно-структурных характеристик, рациональности использования фонда оплаты труда, основанной на высоком профессионализме педагогического персонала.

Совершенно очевидно, что данные направления рейтинга полностью совпадают с содержательной структурой Московского стандарта качества образования. Как отмечает И.И. Калина, идеальная школа должна иметь высокие позиции по всем четырем направлениям оценки качества ее работы: «Если у школы большие возможности, есть высокая эффективность использования фонда оплаты труда, то у нее должны быть высокие результаты, а если у нее высокие результаты, то должно быть огромное количество людей, которые готовы у этой школы заказать дополнительные платные услуги» [4].

Однако приходится констатировать, что практическая реализация положений Московского стандарта качества образования остается

недостаточно обеспеченной с научно-методической, инструментальной и процедурной точек зрения. Преобладает исключительно социально-экономический подход к оценке школ и составления их рейтингов. Измерения предполагается осуществлять, в основном, в финансовых показателях. В частности, «интерес» оценивается по сумме «средств от деятельности, приносящей доходы». Наибольшими «возможностями», согласно И.И. Калине, обладают «самые крупные школы по контингенту, начиная от 7 тысяч учащихся». Для определения «эффективности» следует посчитать «сколько учеников приходится на одного работника школы» и т.п. [4].

Таким образом, проблема расширения критериальной базы оценивания качества работы школьных организаций в контексте реализации новых приоритетов образовательной политики, направленных, именно, на достижение социального качества образования, по-прежнему, остается актуальной [7]. Совершенно очевидно, что комплексная оценка школ должна отражать, наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся, также миссию школ, основанную на специфике контингента обучающихся, и уровень организации в школах образовательных условий и возможностей.

Литература

1. Асадулина И.Г. Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона. Дис. докт. социологических наук. СПб. 2004.

2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М.: Юнеско, 1996. 31 с.

3. Каганов В.Ш. О конкурентоспособности и механизмах обеспечения качества образования // Учительская газета. Москва. № 04 от 22 января 2013 года.

4. Калина И.И. Советы могут давать только те, кто заслужил это право своей работой // Учительская газета. Москва. № 32 от 12 августа 2014 года.

5. Кондратьев В.М. Социальное качество образования // Инновации и образование. Серия «Symposium», Выпуск 29 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.394-396.

6. Медведева И., Шишова Т. Песочница для взрослых: Разрушительные последствия инфантилизма // Народное образование. 2004. № 1. С. 188-193.

7. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Рейтинг школьных организаций и качество образования // Образовательная политика. 2015. № 69. С. 112-125.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Зиновьева Т.И.

к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

zti_111@mail.ru

ИНТОНАЦИОННЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ



В статье представлен анализ проблемы интонационного оформления речи педагога как фактора становления и совершенствования звуковой стороны речи обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогическое общение, интонационный стиль речи педагога.

В решении задач обучения и воспитания школьников первостепенную роль играет личность педагога, его профессиональные компетенции.

Особое место в профессиональном мастерстве педагога занимает коммуникативная компетентность, которая включает следующие составляющие: овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных речевых ситуациях; осознание ситуации профессионального общения в сфере обучения; овладение умением решать коммуникативные задачи в конкретных ситуациях общения; овладение опытом анализа и создания профессионально значимых типов высказывания; развитие речевой активности, способности применять коммуникативные навыки в постоянно меняющихся условиях педагогического общения (Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, З.С. Смелкова и др.).

Педагогическое общение представляет собой взаимодействие педагога и ребёнка, обеспечивающее мотивацию, результативность, воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности участников образовательного процесса (А.А. Леонтьев, З.А. Смелкова, Б.Ф. Ломов и др.). Коммуникативный характер профессиональной деятельности педагога определяет функции педагогического общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, воспитательно-коммуникативную. Сказанное означает: осуществляя обучение детей младшего школьного возраста, помогая им приобрести предметные знания и

социальный опыт, организуя самостоятельную учебную деятельность обучающихся, формируя и развивая их личностные качества, педагог одновременно воспитывает каждого ребенка как коммуникативную личность.

Нам близка позиция В.П. Конецкой, которая понятие «коммуникативная личность» трактует как продукт развития индивида в обществе, как системное качество человека, обусловленное его включенностью в систему социальных отношений, обретенное индивидом в предметной деятельности и в общении [2].

Становление коммуникативной личности ребенка происходит под значительным воздействием факторов (физиологических, психологических, социальных и др.) формирования речевой деятельности, в ряду которых особое место занимает коммуникативная культура педагога. Наиболее существенное влияние она оказывает на формирование звуковой стороны речи учеников начальной школы, на овладение ими основами произносительной культуры.

Значение звучания речи учителя для становления интонационных умений младших школьников объясняется психолого-физиологическими особенностями детей этого возраста: большой склонностью к подражанию, высокой языковой восприимчивостью, гибкостью речевого аппарата, эмоциональной чувствительностью. Анализ практики начального образования, результаты специального исследования позволяют заключить: признавая единодушно необходимость работы над интонацией с первых дней обучения, учителя крайне приблизительно представляют сущность этого сложного лингвистического явления, не владеют в достаточной мере необходимыми теоретическими сведениями. Обращение учителей начальных классов к интонационной стороне звучащей речи носит случайный характер, что объясняется недостаточным пониманием закономерностей и механизмов усвоения родного языка, а также отсутствием в методической литературе соответствующих рекомендаций. Интонационное оформление звучащей речи начинающих учителей нередко не соответствует норме: интенсивность звучания резко повышена, темп произнесения речи убыстрен, логико-грамматическое интонационное членение высказывания нарушено, ритм неровный и пр. Кроме того, молодые педагоги подчас не осознают интонационное оформление собственной звучащей речи как важнейшее средство развития, совершенствования звуковой стороны речи школьников [1].

Стоящие перед педагогом дидактические и воспитательные задачи решаются им с помощью высказываний-жанров педагогической речи (объяснительной речи, оценочного высказывания, инструкции и др.), которые требуют определенного интонационного оформления, выбора

интонационного стиля, соответствующего ситуации учебно-воспитательного процесса.

Вслед за О.В. Филипповой, интонационные стили речи учителя мы рассматриваем как разновидности интонационного оформления речевых высказываний учителя, свойственные определенным типам и жанрам педагогической речи. Интонационные стили педагогической речи соответствуют функциональным вербальным стилям (информационному, научному, публицистическому, художественному, разговорному). Выбор интонационных средств зависит от ситуации общения, от коммуникативного намерения говорящего, его отношения к тому, о чем он говорит, немаловажным является, эмоциональное состояние говорящего [3: с. 113 – 114].

Знание учителем отличительных особенностей интонационных стилей создает основу для более гибкого использования их в педагогическом общении. В качестве стилеобразующих единиц, которые отличают различные интонационные стили, выступают интономы семантических групп. Так, в информационном интонационном стиле (цель – передать информацию) используются интеллектуальные стилеобразующие интономы. В научном интонационном стиле (цель – побудить к мысли, доказать, разъяснить) – интеллектуальные и валлонтативные интономы. Публицистическому интонационному стилю (цель – воздействовать на волю и эмоции) свойственны, помимо названных выше, эмотивные стилеобразующие интономы. Диапазон стилеобразующих интоном художественного интонационного стиля расширен за счет изобразительных интоном. Наконец, разговорный интонационный стиль отличает полная гамма стилеобразующих интоном, наиболее яркой его чертой является разговорный тон [3: с. 110 – 111].

Учитель начальных классов, решая задачи обучения, воспитания и развития младших школьников, должен осознанно выбирать интонационный стиль (и соответствующие ему интономы) произнесения собственных высказываний в разных учебно-речевых ситуациях образовательного процесса.

Так, большей частью педагогу приходится разъяснять учебный материал, поэтому в ряду интонационных стилей, выбираемых учителем, ведущее место должен занять научный интонационный стиль, адаптированный с учетом возраста учащихся. Во время объяснения учителю начальных классов приходится решать самые разные задачи: передавать информацию, привлекать и удерживать внимание учащихся к этой информации. Совершенно очевидно, что на интеллектуальные интономы объяснительного текста накладываются валлонтативные интономы, которые обеспечивают воздействие на слушателя. Такая комбинация интоном выражает себя в произнесении фраз в диапазонной полосе выше средней, в

повышающейся мелодике конечных синтагм предложений. Такая мелодика содержит своего рода «призыв». Темп речи замедленный, имеет место послоговое проговаривание. Важные смысловые части произносятся с повышенной громкостью.

В речевой деятельности учителя используются и элементы информационного интонационного стиля, например, при сообщении о родительском собрании, и элементы публицистического интонационного стиля, например, в ходе организации уборки класса, и разговорный интонационный стиль, например, в неофициальной беседе с учеником и др.

Осознание учителем собственного интонационного стиля как фактора совершенствования звуковой стороны речи учащихся повышает развивающий потенциал речевой среды и, следовательно, обеспечивает эффективное развитие интонационных умений младших школьников. К сожалению, приходится констатировать, что такого осознания у начинающих учителей нет.

Следствием невнимания педагога к работе над интонацией является «низкий уровень интонационной культуры младших школьников. Учащиеся, заканчивающие начальную школу, не располагают сведениями об интонации, ее сущности, назначении; представления младших школьников о взаимосвязи интонации и пунктуации, интонации и синтаксиса крайне неопределенны, складываются стихийно; степень осознанности речевых действий при интонировании предложений изученных видов низка; учащиеся не владеют приемами простейшего интонационно-смыслового анализа предложений [1: с. 4]. Кроме того, объем «интонационного синтеза» (как части упреждающего синтеза) мал – учащиеся не способны охватить сознанием весь объем предложения, оформить его интонационно; учащиеся не обнаруживают умение структурировать произносимый текст как единое целое средствами интонации; контролирующие функции языкового чутья не развиты.

Таким образом, лишь осознание педагогом значимости собственной коммуникативной компетентности, произносительной (в том числе интонационной) культуры позволит повысить результативность работы по совершенствованию звуковой стороны речи обучающихся.

Литература

1. Зиновьева Т.И. Работа над интонацией в период обучения грамоте. Монография / Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-Информ, 2011. – 163 с.
2. Конецкая В.П. Социология коммуникации / В.П. Конецкая. – М., 1997. – 304 с.
3. Филиппова О.В. Роль интонации в педагогическом общении / О.В. Филиппова // Педагогическая риторика / под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2001. – С. 92 – 129.

О.В. Цаплина,
к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ
tsaplina_ola@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА «МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА»



В статье представлено теоретическое обоснование важности овладения педагогами технологией оценивания образовательного контента и предлагаемых методических решений в информационных средах; освоения инновационной образовательной технологии конструирования и отбора сценариев урока с использованием электронных учебных ресурсов «Московской электронной школы».

Ключевые слова: образовательный контент, качество образовательного контента,

Московская электронная школа.

The article presents theoretical substantiation of the importance of teachers mastering the technology of evaluation of educational content and the methodical solutions in information environments; the development of innovative educational technologies construction and selection of scenarios a lesson using e-learning resources "Moscow electronic school".

Key words: educational content, quality of educational content, Moscow electronic school.

В век всеобщей информатизации и компьютеризации современная школа должна использовать преимущества и ресурсы, которые дают современное техническое оснащение и последние технологические разработки в IT-сфере.

Можно сказать, что информационные технологии приводят нас к новой парадигме образования. Уже сегодня осуществляется переход от пассивного восприятия знаний к самостоятельному выполнению заданий, встречающихся в реальном мире. Образование в сетевом пространстве позволяет решать ранее многие десятилетия невыполнимую задачу индивидуализации и дифференциации обучения. Обучение в электронных средах обеспечивает непрерывность образования в пространстве и во времени, что лишает образование дискретности, лежащей в основе участия в программах обучения время от времени.

Реализация проекта «Московская электронная школа» (далее - МЭШ) началась 1 сентября 2016 года с целью максимального эффективного использования IT-технологий для улучшения качества образования с помощью

создания единой электронной образовательной инфраструктуры и интерактивного оборудования в школах города Москвы.

Эффективность проекта МЭШ обеспечивается наличием следующих факторов: планирование и работа при помощи удобных и рациональных инструментов без отчетов и формальных справок; контроль качества учебного процесса; продуктивный подход к затратам рабочего времени учителя; результативное использование техники и учебного оборудования (ноутбуки, интерактивные панели, планшеты, кабельная и беспроводная сети, мобильные устройства); оперативное взаимодействие с учениками и родителями при помощи электронных серверов; межшкольное сотрудничество, осведомленность о новых событиях в образовательной жизни города. Можно сказать, что основная миссия ресурса МЭШ – это индивидуализация обучения и повышение доступности качественного образования.

МЭШ представляет собой платформу электронных образовательных ресурсов и материалов. Данная платформа содержит объемный контент – взаимосвязанные по определенным принципам наборы функциональных блоков, которые предназначены для изучения и обучения, т. е. образовательный контент.

Образовательный контент – это системное расположение информации (метаданных), которое содержит некую динамическую конструкцию, состоящую из текстового содержания, изображений, иллюстраций, видео и аудио файлов, направленных на решение задач образовательной программы отдельного учебного предмета. Образовательный контент предназначен для просмотра, скачивания и других действий учителя и ученика.

Основой образовательного интернет контента можно назвать мультимедийные интерактивные электронные образовательные ресурсы по учебным предметам, объединяющие средства обучения, которые разрабатываются и реализуются на базе компьютерных технологий. Образовательный контент и электронные ресурсы стоят «на трех китах»: мультимедиа, интерактив и интернет.

Образовательный контекст – это своего рода технология, содержащая некоторую алгоритмичность действий, освоение которой доступно и понятно любому участнику образовательных отношений: учителю, родителю, ученику, администрации.

Особое значение в МЭШ приобретает использование облачных интернет-платформ, которые предоставляют учителю и ученику удобный доступ в режиме «по требованию» к общему набору хранилищ данных, которые они могут оперативно задействовать под образовательные задачи. Доступность обеспечивается также тем, что данные платформы можно использовать разными техническими устройствами: компьютером, планшетом, мобильным телефоном. На таких платформах расположена общегородская библиотека электронных образовательных материалов. Она представляет собой систему

сбора, систематизации, хранения и распространения электронных учебных материалов. При помощи программных образцов и конструкторов доступно создание электронных учебников, сценариев уроков, тестовых заданий учителем и т. д.

Облачная интернет-платформа ресурса МЭШ включает в себя **три** крупных образовательных **контента**:

1. Электронный журнал.
2. Электронный дневник.
3. Общегородская библиотека электронных образовательных материалов.

Проект МЭШ создан не только для достижения стратегической цели – повышение качества столичного образования, но и призван решать тактические задачи, направленные на ученика, а именно: защита ребенка от неподготовленного учителем урока; доступность уроков самых лучших учителей города Москвы для всех учеников; возможность всегда и везде иметь с собой цифровой учебник и задания для домашней работы. Благодаря данному проекту урок становится более интересным, динамичным и разнообразным; болеющие дети не отстают от программы, «не выпадают» из образовательного процесса; школа пытается говорить с ребенком на понятном ему языке современных технологий, являющихся для него средой, в которой он родился и где прекрасно ориентируется.

Если говорить о том, что дает проект МЭШ учителю, то можно назвать ряд важных факторов, во-первых, педагог ориентируется на достоверный, качественный, проверенный материал; во-вторых, учитель экономит значительную часть времени на подготовку к уроку, в-третьих, имеет возможность оперативно проводить диагностику усвоения предметных знаний, в-четвертых, экономит время на проверку тетрадей и контрольных работ. Важным условием является то, что у учителя существенно сокращается объем бумажной работы, т.к. в сетевом пространстве МЭШ существуют шаблоны рабочих программ по всем учебно-методическим комплексам, электронные журнал и дневник, а также сценарии уроков, прошедшие модерацию, допущенные и рекомендованные для учителей. Как показывает наблюдение, работа в комплексной информационной среде МЭШ мотивирует учителя к продуктивной конкуренции, профессиональной взаимной требовательности, ответственности за результат.

Электронные журнал и дневник позволяют знакомиться с расписанием, оценками, темами уроков, режимом пребывания ребенка. Они как бы формируют образовательную биографию ученика. Представляют систему образцов и конструкторов, которые обеспечивают создание цифровой основной образовательной программы. Журнал и дневник фиксируют ход и результаты обучения, позволяют информировать всех субъектов образовательного процесса.

Библиотека электронных материалов содержит объемный инструментарий для подготовки и ведения уроков по всем предметам в школе. В библиотеке находятся программы по предметам, модельные сценарии уроков, пособия, учебники, задачки, рабочие тетради, хрестоматии, задания для самостоятельной работы, тесты, медиаресурсы (видео объяснения учителей, образовательные ролики, виртуальные предметные лаборатории) и многое другое.

Библиотека электронных образовательных материалов постоянно пополняется новым содержанием. Например, на данный момент в школах столицы разработано и внесено в платформу программы МЭШ более 12 тысяч интерактивных сценариев уроков по всем обязательным предметам для учеников с 5-го по 11-й классы.

Действительность такова, что сегодня педагог не только должен уметь решать различные проблемы и задачи в профессиональной деятельности с использованием информационных и коммуникационных технологий, но и уметь оценивать многообразие методических, дидактических, образовательных технологий и пособий, способен давать качественную характеристику электронного образовательного продукта. Обучение педагогов таким умениям, формирование компетенций оценочной (экспертной) деятельности должно стать одной из приоритетных задач столичного высшего и дополнительного образования.

В связи с этим возникает проблема определения «оценки качества» образовательного контента, предлагаемого ресурсом МЭШ. Чтобы оценить качество любого продукта или услуги необходимо обладать основами экспертной деятельности, умением проводить экспертизу объекта. **Экспертиза** является квалиметрическим видом деятельности по оцениванию какого-либо объекта в соответствии с определенной нормой (мерой). **Цель** проведения такой экспертизы – установление соответствия (несоответствия) содержания и качества образовательного контента и предлагаемых методических решений в информационных средах МЭШ критериальной базе оценивания.

Качество образовательного контента – это определенная совокупность его технических и содержательных свойств, потенциально или реально способных в той или иной мере удовлетворять требуемым потребностям субъектов образовательных отношений при их использовании по назначению.

Проведение экспертной работы требует подготовку высокопрофессионального уровня специалиста и формирования объективности в оценочной деятельности. Проводя работу по оценке качества образовательного контента, педагог опосредованно учится самостоятельно формировать качественные компоненты информационно-образовательной среды.

Особенностью структурно-функциональной модели процесса подготовки педагогов к оценке качества образовательного контента и предлагаемых

методических решений ресурса МЭШ должна быть системность и интеграция всех этапов и модулей, что обуславливает комплексную направленность образовательного процесса на формирование экспертно-оценочной компетенции педагога. Данная модель может стать основой для планирования содержания и организации процесса обучения педагогов.

Литература

1. Поставнёва И.В., Поставнев В.М. Пути формирования психолого-педагогических компетенций у студентов педагогического вуза // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 14-21.
2. Профстандарт педагога. [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/>.
3. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / А.И. Савенков, О.В. Цапина, Е.В. Иванова, Н.С. Муродходжаева, В.А. Кривова, Т.Д. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.
4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 400 с.
5. Савенков А.И. Аспекты компетентности // Директор школы. 2002. № 10. С. 41.

Кривова В.А.

к.псих.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

kva1208@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДАХ «МОСКОВСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЫ»

Утверждается, что в современных условиях при подготовке будущих педагогов следует уделять особое внимание работе с информационными средами и использовать дистанционные технологии обучения. Рассматриваются основные направления повышения информационной культуры будущих педагогов. Обозначена поэтапная подготовка будущих учителей к работе с информационными средами на примере информационного образовательного ресурса «Московская электронная школа».

Ключевые слова: информационные ресурсы; электронные ресурсы; дистанционные технологии обучения; информационная культура; Московская электронная школа; модернизация Российского образования

It has been argued that in modern conditions it is necessary to pay special attention to working with information environments and use online training

technologies when preparing future teachers. Basic trends in improving the information culture of prospective teachers are considered. Step-by-step preparation of future teachers for operating information environments is shown based on the example of the information education resource "Moscow Electronic School".

Key words: information resources; electronic resources; online training technologies; information culture; Moscow Electronic School; modernization of Russian education.

Проблема подготовки будущих педагогов к работе с информационными средами предполагает наличие специальных обучающих программ, дающих возможность работникам обрести те компетенции, которые позволят свободно и в полном ресурсном объеме использовать имеющиеся информационные технологии. В нашей стране последние 10 – 15 лет был осуществлен переход на многоуровневую систему образования, что требовало перестроения учебного процесса, содержания, форм и методов обучения. По словам С.Л.Атанасяна, подобные тенденции актуализируют принцип концентричности изложения учебного материала, а основным методом признается концептуально-аналитические методы обучения взамен традиционному изложению материала [1, с. 6]

В процессе модернизации Российского образования все чаще акцент делается на обучении с помощью интерактивных программ. Все большей популярностью пользуются дистанционные образовательные технологии. А программы, строящиеся с использованием дистанционных технологий обучения, являются одними из наиболее востребованных на рынке образовательных услуг. Данный спрос весьма оправдан современным ритмом жизни и желанием создать себе и своей семье достойные условия существования. Подобная ситуация толкает молодежь практически сразу после окончания школы искать места подработки и совмещать трудовую деятельность с обучением. Другой причиной востребованности дистанционных образовательных услуг является познавательная потребность и потребность общества в профессиональном росте. Современный человек, особенно если он житель мегаполиса, обязан постоянно повышать свою квалификацию, узнавать последние тенденции той области, в которой он развивается как профессионал. Именно такой подход к саморазвитию и самообразованию является оптимальным для достижения высоких профессиональных результатов и реализации себя в профессии.

Подобный путь развития прививается и будущим педагогам, они нуждаются в регулярной профессиональной переподготовке, для чего организуются курсы повышения квалификации и открываются и разрабатываются программы дополнительного образования, кроме того в профессиональной педагогической среде востребована и регулярная методическая поддержка. И вновь перед учителями встает проблема: как в

ограниченном временном промежутке найти возможность оставаться в курсе последних тенденций интересующих предметных областей без ущерба для преподавания, непосредственной трудовой деятельности. Дистанционные образовательные технологии позволяют решить данные проблемы и позволить в ограниченном временном промежутке получить качественное современное образование или пройти профессиональную переподготовку без отрыва от производства и трудовой деятельности. Кроме того, дистанционные технологии уверенно завоевывают разные ступени образования: бакалавриат, магистратура, а также находят отклик у заинтересованной профессиональной общности в сфере дополнительного образования.

Особо подробно дистанционные образовательные технологии описаны были О.А.Подкопаевым. Автор относит к ним такие технологии как кейсовая (портфельная), интернет-технология, телевизионно-спутниковая. Подобного рода технологии позволяют создать открытую информационную образовательную среду [3]. Отметим, что популяризация дистанционных образовательных программ оправдана удобством использования с их помощью образовательными услугами при невозможности личного посещения учебного заведения. Например, в последнее время на основных и самых популярных образовательных контентах стали доступны видеолекции ведущих преподавателей и ученых со всего мира. Таким образом, все желающие приобрели возможность услышать интересующие по проблематике темы из уст родоначальников и пионеров данных исследовательских областей.

Обозначим основные направления работы для повышения информационной культуры будущих педагогов и их обучения по работе с электронными ресурсами. Одним из направлений подготовки будущих учителей к работе с электронными ресурсами является просветительская работа. Задача этого направления – показать и рассказать всем заинтересованным лицам последние веяния и наработки в области информационных технологий и электронных ресурсов для формирования информационной культуры пользователей. Все чаще проводятся различные просветительские мероприятия, призванные привлечь внимание, осветить проблемы и продемонстрировать перспективы использования информационных ресурсов. В рамках данных мероприятий организуются многочисленные тематические конференции по информационным технологиям и использованию информационных ресурсов. В последнее время на рынке образовательных услуг появляются программы, способствующие изучению видов и классификаций информационных технологий, языка программирования (О.А.Безроднова) [2] и др.

Очевидно и то, что современного человека необходимо учить работать с информацией, осваивать новейшие информационных технологии, формируя информационную культуру. Оптимальным путем для решения обозначенной выше задачи является применение информационных и телекоммуникационных

технологий в образовании при подготовке педагогов, как отмечает С.Л.Атанасян [1].

Современных исследователей все чаще интересует проблема подготовки будущих учителей к работе с электронными ресурсами. В связи с чем следующим направлением работы можно назвать исследовательскую работу, направленную на решение ряда вопросов, связанных с готовностью и психологической, и методической будущих педагогов к работе и активному использованию электронных ресурсов. Так, например, в Смоленском государственном университете проводилось исследование мотивации студентов на работу с электронными ресурсами Т.Н.Ладожина и В.В.Двойнев установили, что информационная культура понимается студентами-первокурсниками как самообеспечение учебной деятельности [5]. Н.В.Польшакова и А.В.Юдакова проводили изыскания об использовании и влиянии информационных технологий на развитие современного студента [6]. Исследователями было показано, что массовая компьютеризация библиотек и использование социальных сетей как метода образования, например, обучение при помощи интернет блогов, являются одними из ключевых компонентов внедрения информационных технологий в обучение современных студентов. [6, с. 375] Данные электронные ресурсы, по мнению авторов, позволяют получать современную и своевременную информацию по интересующему вопросу, являясь одновременно и средствами дистанционного обучения.

Одним из эффективных приемов обучения будущих учителей является включение элементов работы с электронными образовательными ресурсами в изучаемые дисциплины и модули. Как считает С.Л.Атанасян, использование информационных технологий в работе педагогического вуза должно быть направлено, в том числе, и на создание условий для динамики деятельности будущего педагога – от учебной к профессиональной. Трансформация этих видов деятельности, продолжает рассуждения автор, сопровождается соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов. Для этого достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности педагогов со стороны ее предметно-технологических и социальных составляющих. [1, с. 11] Например, у некоторых преподавателей института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ практикуется предлагать студентам задания для самостоятельной работы в системе дистанционного обучения MOODLE. Данная система дистанционного обучения является важным элементом реализации дистанционных технологий обучения. Преподаватели, ведущие курсы дисциплин или модули для студентов-дистантников, выкладывают в MOODLE свои рабочие программы, фонды оценочных средств, технологические карты, видеолекции, презентации, задания для самостоятельной работы, контрольные задания и проч. Преподаватели заполняют графики со сроками сдачи работ, общаются со студентами на

форумах, ведут вебинары. Благодаря подобным образом организованной работы, на выходе студент получает полноценное образование. На данный момент в институте реализуются две дистанционные программы на бакалавриате: Дошкольное образование, Начальное образование и три программы в магистратуре: Педагогическая психология, Менеджмент в образовании и Менеджмент в дошкольном образовании. Также в институте организована дистанционная олимпиада по психологии для школьников и студентов колледжей. Помогать разрабатывать и размещать задания в системе дистанционного обучения были привлечены студенты старших курсов. Таким образом, в процессе обучения будущие педагоги осваивают основы владения информационными технологиями и электронными ресурсами.

Одним из самых востребованных и универсальных информационных ресурсов последних нескольких лет стала «Московская электронная школа» (далее – МЭШ). Этот уникальный образовательный ресурс содержит полезную для учителей, родителей и детей, то есть всех субъектов образования, информацию, например, сценарии уроков по любым предметам и темам, или практические работы для самостоятельной отработки изученного материала, или конструкторы сценариев уроков. Вся размещающаяся на нем информация проходит строгий профессиональный отбор. Над записью каждого урока работает целая бригада профессионалов, которые помогают учителю донести до аудитории максимально доступными для восприятия средствами информацию. «Московскую электронную школу» можно отнести к облачным технологиям, по словам Н.В.Сорокиной облачными технологиями называются сервисы, предоставляющие доступ к услугам и ресурсам через Интернет. Облачные технологии, по мнению автора, находят широкое применение в сфере образования. Как пример использования облачных технологий в образовании Н.В.Сорокина приводит электронные дневники, журналы, личные кабинеты для учеников и преподавателей, тематические форумы и проч. [5].

Электронный образовательный ресурс «Московская электронная школа» имеет большой потенциал для популяризации качественного образования, для поддержки молодых преподавателей, детей, не имеющих возможности по каким-либо причинам посещать учебные заведения, для родителей, нуждающихся в консультативной помощи, или решивших освежить в памяти изученный когда-то в школе материал. «Московская электронная школа» - проект, обладающий высокой ценностью и имеющий большое будущее в постоянно меняющемся современном мире.

Литература

1. Атанасян С.Л. Специфика подготовки педагогов в условиях информатизации высшего профессионального образования. // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». С. 5-28.

2. Безроднова О.А. О необходимости изучения языка программирования С# в ВУЗах // Информационные технологии в образовании и науке: Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании и науке «ИТО- Самара – 2011». Самара; М.: Самарский филиал МГПУ, МГПУ, 2011. С. 3-5.

3. Подкопаев О.А. К вопросу об информационных технологиях в дистанционном образовании // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза XLIII научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. Под ред. О.А. Корниловой. 2016. № 11-2. С. 208 – 212.

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

5. Сорокина Н.В. Изучение темы «Облачные технологии» в курсе «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» // Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации. Материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула, 2015. С. 266-267.

6. Юдакова А.В., Польшакова Н.В. Внедрение информационных технологий в образование студентов // Инновации, качество и сервис в технике и технологиях Сборник научных трудов 5-ой Международной научно-практической конференции, 2015. С. 374-376.

Чайка Е.Ю.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

katrinzav@mail.ru

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ.

В статье рассматриваются понятия «добровольческая деятельность», «волонтерство». Анализируется роль добровольческой деятельности в воспитании подрастающего поколения как фактор успешной социализации учащихся.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, детство, воспитание, подростковое волонтерство.

The article discusses the concept of "volunteering", "volunteering. Examines the role of volunteerism in the education of the younger generation as a factor of successful socialization of students.

Keywords: volunteering, childhood, education, teenage volunteering.

Отсутствие условий общественно полезного досуга для значительной части подрастающего поколения создает высокую степень угрозы приобщения учащихся к криминогенной среде, употреблению наркотиков, алкоголя, совершению антиобщественных поступков. Данная ситуация создает необходимость поиска новых методов и форм работы в образовательных учреждениях, способных изменить сложившуюся ситуацию. Первоочередная задача состоит в нахождении таких путей и способов, применение которых может создать реальные условия для формирования позитивного, творческого отношения к действительности, создания общего созидательного дела, воспитывающего и поддерживающего в учащемся жизненную активность, позитивные жизненные навыки. В этом контексте развитие волонтерской деятельности представляется одним из наиболее эффективных средств формирования у учащихся социального опыта, воспитания гуманности, морально-нравственных ценностей.

Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность сегодня не только сможет помочь решить многие социальные проблемы общества, но может поспособствовать зарождению социально-активных навыков у подрастающего поколения. Таким образом, мы должны прививать с малых лет такие важные качества, как доброта, сострадание и готовность помочь.

Термины «волонтер» и «волонтерское движение» возникли в Европе в 20-30 гг. XX века в науке «социология». Понятия «волонтерство» и «добровольчество» не были известны в России до середины 80-х годов XX века. Впервые данные понятия использовались в военной сфере. Добровольчество в современном мире распространяется как безвозмездная деятельность активных граждан, направленная на решение проблем сообщества, достижение социально значимых целей. Общество стремится к осознанному участию в имеющихся акциях – это организация спортивных соревнований и крупномасштабных мероприятий, оказание различных видов помощи разным слоям и группам населения. В интерпретации Е.И. Холостовой волонтерами (от англ. Volunteer – доброволец) можно назвать людей, которые делают что-либо по своей воле, а не по принуждению. Волонтеры работают бесплатно, неофициально в сфере медицины, образования и социального обеспечения, в государственных и в частных организациях и являются членами добровольческих организаций. Волонтеры в современном значении этого слова – это члены общественного объединения социальной направленности [6, с. 259].

Нами добровольческая деятельность рассматривается как понятие, объединяющее в себе социальный и педагогический аспекты. Добровольчество – сознательная, социально значимая, без принуждения осуществляемая деятельность, которая направлена на решение социальных, экономических, культурных, экологических проблем в обществе, не нацеленная на получение

заработка. Добровольческая деятельность – форма социализации подростков, которая идет в противовес иждивенческой психологии и соответствующей ей модели поведения, способствует личностному росту и развитию добровольцев.

Анализ исследовательских трудов подтверждает, что волонтерство (или добровольчество) в современном мире играет ключевую роль в активизации социальной инициативы, а также служит эффективным способом решения многих социальных проблем. Значимость волонтерской деятельности подтверждается законодательными документами на государственном уровне. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, принятой правительством Российской Федерации в 2008 году, содействие развитию и распространению добровольческой деятельности отнесено к числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики. Федеральный закон «О филантропии, меценатстве и волонтерстве» включает в себе всю информацию о правилах волонтерской деятельности в Российской Федерации [3].

Первые десять лет от рождения – это важный период в становлении личности ребенка, в освоении значимыми навыками. Ученик начальной школы приобретает опыт жизни в коллективе, что играет важную роль для его последующего социального развития. Начиная обучение в школьном учреждении, навыки коммуникации и взаимодействия с коллективом формируются у школьника не сразу, а постепенно. Рационализировать деятельность по обучению и воспитанию учеников начальной школы в обозначенном нами аспекте означает, что необходимо подобрать в ней наилучшие способы и средства реализации педагогической деятельности, которые приведут к высокой эффективности процесса.

Подростковое волонтерство может быть применено в любых видах деятельности: в основном и дополнительном образовании, в проектной деятельности школьников. В добровольческой деятельности всегда есть возможность показать и зарекомендовать себя с лучшей стороны, попробовать себя в разных сферах деятельности и определиться с выбором жизненного пути. По мнению профессора Университета Калгари (Канада) Р.А. Стеббинса [4], одним из определяющих мотивов волонтерской деятельности как варианта «серьезного досуга» является мотив реализации карьеры вне работы, приобретение специальных навыков, знаний или обучение. Еще один канадский ученый Д. Росс [7] на основе исследования выявил, что значительная часть респондентов



считают приобретение таких навыков важным, а сам труд добровольца приносящим удовлетворение и дающим возможность самореализации.

Волонтерство становится явлением, когда у школьников в коллективе есть возможность получить положительный опыт социального взросления и социальной ответственности. Детство – период активного социального становления растущего человека и освоения им социокультурных достижений и ценностей. Это период проб и самоопределения в постоянно расширяющихся и осложняющихся контактах. Воспитательное значение, глубина воздействия социальной инициативы на самого инициатора и его ближайшее окружение оказывают моральное и духовное влияние сопоставимое с эффективностью специально созданной воспитательной работы образовательных учреждений, педагогов и семьи. «В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин. Все, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль должно приходить к детям», – эту заповедь А.С. Макаренко необходимо использовать при работе воспитателя и с детьми, и с их родителями.

Литература

1. Бархаев, А.Б. Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика, – 2010. – Т. 3. № 1. – С. 51-58.
2. Кибальник, А.В. Волонтерская деятельность как средство подготовки будущих социальных педагогов к социальному партнерству // В мире научных открытий – Красноярск: Научно-инновационный центр, – 2013. – №11.8(47) (Проблемы науки и образования) – С. 257-265.
3. О филантропии, меценатстве и волонтерстве: Федеральный закон от 11.08.2003, № 135-ФЗ. В ред. от 22.08.2004. Ст. 1-10.
4. Стеббинс, Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга. – OCR: АРХИВАРИ-УС, 2005. Электронный ресурс: <http://ecsocman.hse.ru/data/465/174/1217/009.STEBBINS.pdf> (Дата доступа 16.03.2005).
5. Тарасова, Н.А. Педагогический опыт добровольческой деятельности школьников в России второй половины XIX - начала XX вв. // Отечественная и зарубежная педагогика, Москва, ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО. – 2014. – №3 (18). – С. 142-154.
6. Холостова, Е.И. Зарубежный опыт социальной работы: учебное пособие / Е.И. Холостова, А.Н. Дашкина, И.В. Малофеев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. – 368 с.
7. ROSS David P. Economic Dimensions of Volunteer Work in Canada. Ottawa, ON: Department of the Secretary of State, Government of Canada, – 1990.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Морозова Н.Н.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

missn5@yandex.ru.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКАМИ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье рассматриваются результаты пилотажного исследования восприятия подростками портретной живописи, проводившегося в ноябре 2016 года на базе Государственного литературного музея. Полученные данные позволили предположить ряд гендерных различий в восприятии художественного объекта.

Ключевые слова: восприятие; восприятие портретной живописи; гендерные особенности; подростковый возраст.

The article examines the results of a pilot study of teenagers' perception of portrait painting, held in November 2016 on the basis of the State Literary Museum. The findings are analyzed based on the expected gender differences.

Keywords: perception, perception of painting, gender, adolescence.

В научной литературе (Г.Н. Кудина, К.Е. Кривицкий и др.) «восприятие» рассматривается в широком смысле – как относительно длительный процесс, включающий акты мышления, истолкование свойств предмета, нахождение систем различных связей и соотношений в воспринимаемом объекте; в узком смысле рассматривает акты восприятия тех объектов, которые даны нам нашими чувствами. Философия обращает внимание на то, что «если общение с предметом искусства разделить на общепринятые в эстетической науке три фазы – предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную, то восприятие следует рассматривать как основное познавательно-психологическое образование собственной коммуникативной фазы, когда художественное произведение становится предметом непосредственного воздействия на зрителя и его восприятие» [3, с. 5].

Эстетическое восприятие, по О.А. Кривцу, – особая форма психической деятельности человека, сущность которой заключается в том, что общественно значимое содержание произведений исторически развивающегося художественного творчества человечества становится достоянием отдельной личности и оказывает на нее свое специфическое воздействие. Способность воспринимать социально значимое содержание искусства, наслаждаться им, осмыслить значение его содержание – не врожденное свойство человека. Специфически эстетическая форма восприятия развивается в процессе формирования человеческой личности. Ее богатство определяется не только возрастом, ну и художественным образованием человека, его типологическими

и характерологическими особенностями, социальными и эстетическими идеалами и установками. Восприятие – процесс, связанный с деятельностью органов чувств и мозга человека.

По своей природе любой акт восприятия – творческий процесс, существеннейшей чертой которого является взаимопроникновение и диалектическое взаимодействия чувственной и логической ступени познания, своеобразное сочетание сенсорных, эмоциональных, абстрактно логических и других элементов человеческой психики [4, с.24].

Ни для кого не секрет, что основными посетителями культурных институций являются представительницы прекрасного пола, в то время как мужчины, по преимуществу, выступают творцами. Есть ли в этом закономерность? Имеет ли значение социально-культурный опыт женщин и мужчин в обществе в приобщении к искусству или это наши стереотипы?

В соответствии с гендерной теорией линз С. Бем, человеческое восприятие селективно – оно отбирает то, что укладывается в привычную схему полярного восприятия мужчин и женщин, и оставляет без критического рассмотрения то, что чрезвычайно распространено в реальности, но никак не вписывается в рамки сконструированного культурного восприятия. Иными словами наша система восприятия уже настроена на то, что мужчина – смелый, а женщина робкая. Система восприятия через гендерные линзы даже не предполагает, что разные женщины могут отличаться между собой по выраженности качества «смелость» - у женщин такое качество в данной системе познания не воспринимается вообще [2, с. 22].

Суммируя указанные выше положения, рассмотрим особенности восприятия подростками разного пола двух возрастных групп (12 – 14 и 15 – 17 лет) живописного портрета начала XX века.



**Ходасевич В.М.
Портрет
В.Ф.Ходасевича**

В исследовании приняли участие 13 мальчиков в возрасте от 12 до 17 лет и 22 девочки от 12 до 17 лет. Мы понимаем, что небольшой объем выборки мальчиков снижает надежность полученных результатов, однако мы можем говорить о некоторой тенденции, значимой для постановки проблемы дальнейшего исследования. Испытуемым предъявлялся портрет поэта эпохи Серебряного века Владислава Ходасевича работы его племянницы Валентины Ходасевич (1915 г.).

Выбор этой работы, как нам показалось, может весьма показательно диагностировать уровень восприятия произведения искусства. Дело в том, что на этом портрете внешний интерьер и характер изображенного поэта вступают в некое противоречие: картина как будто изображает

благополучного мужчину в роскошном кресле, а на самом деле несет гораздо более сложное содержание. Поэтому вопросы об этом портрете позволят различить того зрителя, который ориентируется на внешнюю сторону изображения, и того, кто чуток к эмоциональному воздействию портрета.

Анализ восприятия портрета проводился на основе анкеты, разработанной коллективом авторов под руководством А.А. Мелик-Пашаева [6, с. 91].

1. Как бы ты назвал эту картину? (Можно дать название, не совпадающее с авторским, или предложить несколько вариантов).

2. Нравится тебе картина или нет? (Возможен неоднозначный ответ).

3. Расскажи об этой картине так, чтобы человек, который ее не знает, мог составить о ней представление.

4. Какие чувства, какое настроение вызывает у тебя эта картина?

5. Что, по-твоему, автор «хотел сказать» этой картиной? Какова ее главная мысль? «Зачем» он ее написал?

6. «Что сделал» автор для того, чтобы мы поняли его замысел? Какими средствами он этого достиг?

7. Вернись к своему ответу на первый вопрос. Не хочешь ли добавить и изменить что-нибудь?

8. Вернись к ответу на второй вопрос. Осталась ли твоя оценка картины прежней или изменилась? Почему ты ее так оцениваешь?

Предложенные вопросы призваны оценить изображенного на картине человека от первого поверхностного взгляда до внимательного размышления и попытки проникнуть в его внутренний мир. Вначале на вопросы ответили взрослые люди, по роду занятий имеющие отношение к искусству («эталонная группа»). «Картина представляет собой портрет мужчины, сидящего в кресле. У него высокий, прекрасной лепки лоб, глубоко посаженные, полные тревоги и боли глаза, впалые щеки, необыкновенно длинные пальцы. Портрет призван показать человека, тонкая натура которого в разладе с окружающей действительностью. Соответственно, он полон контрастов: белая рубашка – темные брюки; фоном для них – красно-багровое кресло, бледно желтая, с какими-то темными разводами, потеками стена; на белой рубашке – темные плоскости, складки». То есть, мы можем сделать вывод, что двойственный характер портрета для подготовленного зрителя вполне очевиден.

Группа испытуемых-подростков уже в ответе на первый вопрос смогла выявить непростой характер и изображенного мужчины, и портрета в целом. В большинстве ответов на первый вопрос респонденты предлагали описательные названия: «Человек в кресле», «Портрет Ходасевича». Но встречались и условные формулы-концентраты, которые в дальнейших ответах получали свое развитие: «Темная душа», «Отвращение», «Бал вампиров», «В ночь перед балом», «Я?».

Таким образом, ответы – название картины – условно можно разделить на две группы: описательные, характеризующие только наличие изображенного на картине, и те, которые уже в названии пытаются отобразить странный, дихотомичный мир поэта.

Таблица 1

Анализ названий картины, данных подростками

Пол	Фактологические	Интерпретационные
Мальчики	6 (46%)	7 (54%)
Девочки	10 (45,45%)	12 (54,54%)

Основной смысл второго вопроса («Нравится ли тебе картина или нет?») раскрывается в дальнейшем, особенно в связи с заключительным, восьмым вопросом, и является одним из тех, которые важны при разговоре именно об этой картине. Для нас особенное значение имели неоднозначные ответы, в которых респонденты выразили противоречивый характер поэта («Поэт странный», «Мрачная картина», «Скорее да, чем нет, ведь в ней [картине] присутствует много ярких и необычных деталей, делающих ее и выразительной, и притягивающей взгляд»). Примечательно, что именно в этом вопросе проявилось резкое расхождение в восприятии картины между мальчиками и девочками: процент девочек, у которых картина вызвала неоднозначное впечатление, в более чем 2 раза превышает аналогичные ответы мальчиков.

Таблица 2

Анализ отношения подростков к портрету

Мальчики			Девочки		
Понравила	Не понравилась	Неоднозначное отношение	Понравила	Не понравилась	Неоднозначное отношение
8 (61,5%)	3 (23%)	2 (15%)	8 (36,36%)	5 (22,72%)	9 (40,9%)

Третий вопрос – это уже задание: так рассказать о картине, чтобы человек, ее не знающий, мог получить о ней представление. Смысл вопроса – выявить, что сам рассказчик считает основным в картине, которую он рассматривает, что для него означает «иметь представление о картине».

Таблица 3

Анализ ответов, отражающих внешнюю характеристику изображенного на картине

Мальчики		Девочки	
«Объективное» описание	Эмоционально-оценочное отношение	«Объективное» описание	Эмоционально-оценочное отношение
6 (47%)	7 (53%)	6 (28%)	16 (72%)

Под «объективным» описанием мы понимаем более или менее конкретное описание фигуры, обстановки, изображенных художником, без попытки затронуть настроение, характер героя портрета. Типичные ответы этого ряда: «Мужчина в кресле», «Молодой человек сидит в красном кресле» (характерно, что и название портрета респонденты предлагали примерно такое же).

В эмоционально-оценочном отношении появляются характеристики внутреннего мира героя, его настроения, характера. Наиболее частым упоминанием как у мальчиков, так и у девочек является «тревожный взгляд», «что-то его тревожит», «мужчина со строгим взглядом», «рука близ сердца». Встречаются и другие суждения: «харизматичный мужчина», «неприятный, худой, слишком официальный, с выражением брезгливости», «с раздражением смотрит в сторону», и др.

Несмотря на небольшую выборку, как нам кажется, именно в этом вопросе нам удалось выявить тенденцию в различии гендерного восприятия. Во-первых, мы наблюдаем гораздо большее количество девочек (в 1,5 раза), которые используют эмоционально-окрашенную лексику в отношении портретной живописи. Во-вторых, если провести сравнительный анализ между ответами на предыдущий вопрос («Нравится ли тебе картина или нет?») и ответами на третий вопрос, то можно проследить следующую тенденцию: мальчики, отвечавшие на вопрос №2 отрицательно, не считали нужным подробно рассказывать, что они видят на картине; в то время как девочки, даже при отрицательном ответе, пытались его обосновать, объяснить, почему портрет не вызывает теплых чувств, прибегая к широкому спектру эмоционально-оценочных суждений. Так, Дмитрий Ш., 16 лет, на вопрос № 2 ответил отрицательно, соответственно, описание изображенного на картине было выражено предельно лаконично: «Мужчина в белой рубашке на красном кресле». Другой пример. Валерии П., 16 лет, при отрицательном ответе на второй вопрос, тем не менее, удалось уловить замысел автора: «Человек с напряженным лицом сидит в красном кресле. Он держит руку на сердце, показывая, что его что-то тревожит».

Разумеется, мы отдаем себе отчет в том, что это предварительные выводы, которые нуждаются в дальнейшей проработке.

Первые три вопроса не содержат активного вмешательства в процесс зрительского восприятия. Они лишь выявляют в общих чертах свойственные зрителю тип и уровень восприятия и позволяют отметить возможные его изменения в ходе дальнейшей беседы.

Четвертый вопрос («Какие чувства, какое настроение вызывает у тебя эта картина?») заставляет зрителя переключить внимание с картины как внешнего объекта на собственный внутренний мир, прислушаться к себе, открыть для себя собственное переживание. Интересно, что именно обращение внутрь себя

помогает многим более пристально и осмысленно взглядеться в картину. Именно четвертый вопрос стал тем рубежом, после которого мнение о картине некоторого числа зрителей изменилось в противоположную сторону.

Таблица 4

Анализ представленных эмоций, вызванных картиной

Мальчики			Девочки		
Негативные чувства (мрачное настроение, тревога, напряжение, следит за тобой, холодное выражение лица)	Нейтральные (никакие, задумчивость, нейтральные)	Позитивные (радость, веселые глаза, теплые, восхищение)	Негативные (мрачные, скуку, тоску, он устал, тревожное, неприятное, страх, неприязнь, ропот, тревога, стыд, неуверенность в себе, замешательство, одинокость, мрачность, злость, негатив, давление, грусть, разочарование)	Нейтральные (строгость, мистика, задумалась о своих ошибках и неудачах, спокойствие, оценивающий взгляд).	Позитивные (ощущение тепла и уюта, желание творить, восхитительно, уверенный в себе).
6 (47%)	4 (30%)	3 (23%)	16 (72%)	3 (14%)	3 (14%)

Как видно из ответов, респонденты отображали как свои чувства, так и пытались угадать настроение героя портрета. Очевидна разница в восприятии между мальчиками и девочками: почти в два раза больше девочек реагируют на минорный оттенок настроения главного героя. Такой результат согласуется с исследованиями, выводы которых говорят о более высоком уровне эмпатии и способности к сопереживанию со стороны девочек [8, с.7].

Пятый вопрос прямо «вводит» автора в сознание зрителя («Что автор «хотел сказать» этой картиной? Какова ее главная мысль? «Зачем» он ее написал?). Как предполагали авторы методики, через ответы на предложенный вопрос зритель должен вступить в диалог с автором, основанный на сильном понимании задуманного, с одной стороны, и на осознании возможности

собственной позиции и оценки, с другой. Сразу обратим внимание, что некоторая часть испытуемых не смогла сформулировать ответа на этот вопрос, а другая часть ограничилась формулировкой «я не знаю».

Таблица 5

Анализ ответов, отражающих главную мысль картины

Мальчики		
Нет ответа (-), не знаю	Поверхностное суждение	Эмоционально-оценочное отношение
	Чтобы показать мастерство, попросили, автор рисовал портрет дяди	Хотел показать внутреннее состояние, душевное состояние, характер
7 (53%)	3 (23,5%)	3 (23,5%)

Девочки			
Нет ответа, не знаю	Поверхностное суждение	Эмоционально-оценочное отношение	Эстетский уровень
	Ему захотелось, его попросили, чье-то отношение, подбирается тьма, грядет что-то мрачное, отношение к критикам, показать строгость	Хотел показать писателя во время творения, свое состояние (автора портрета), закрытость человека от мира, состояние человека с помощью интерьера, показать весь мир и чувства того времени, судьбу человека	Автор хотел передать новаторство в мире поэзии, хотел отразить стихи футуристов
6 (27,5%)	7 (31,5%)	7 (31,5%)	2 (9,5%)

В ответах на пятый и шестой вопросы у девочек появляется суждение, которое, по наблюдениям Е.П. Крупника, свойственно «эстетскому» типу восприятия, с характерным подходом с позиций «профессиональных» знаний об искусстве, в центре внимания – «технологическая» сторона творческого процесса, принадлежность к определенному направлению, стилистическая манера и т.п. При этом, как правило, отмечается низкий уровень сопереживания, равнодушие к содержательному моменту произведения [5, с. 38].

Шестой вопрос – «Что сделал» автор для того, чтобы мы поняли его замысел? Какими средствами он этого достиг? – способствует осознанию органической связи смысла произведения и тех конкретных изобразительных средств, благодаря которому он воплощается в зримом образе. Это дает возможность уточнять, корректировать, иногда пересматривать свое первоначальное понимание. Способность проделать такой содержательный анализ текста картины – это, пожалуй, самое надежное свидетельство развитого эстетического восприятия. Дело в том, что указанием на конкретные средства, примененные автором, можно подтвердить лишь верное, адекватное понимание его замысла.

Таблица 6

Анализ ответов, характеризующих средства, примененные автором картины, для воплощения задуманного

Мальчики			
Нет ответа, не понимаю	Поверхностное суждение	Эмоционально-оценочное отношение	
	Сделал картинку задумчивой, нарисовал дядю, точной прорисовкой деталей	Держит руку на уровне сердца, гримаса, задумчивый взгляд	
6 (46%)	5 (38,5%)	2 (15,5%)	
Девочки			
Нет ответа, не знаю	Поверхностное суждение	Эмоционально-оценочное отношение	Эстетский уровень
	Ему захотелось, его попросили, чье-то отношение, подбирается тьма, грядет что-то мрачное, отношение к критикам, показать строгость	Хотел показать писателя во время творения, свое состояние (автора портрета), закрытость человека от мира, состояние человека с помощью интерьера, показать весь мир и чувства того времени, судьбу человека	Автор хотел передать новаторство в мире поэзии, хотел отразить стихи футуристов
5 (22%)	13 (58%)	3 (13%)	1 (7%)

Обращает на себя внимание тот факт, что достаточно большая часть респондентов затруднились с ответами на пятый и шестой вопросы. Это можно связать либо с низкой подготовкой в области искусства, неумении анализировать художественные образы, либо с отсутствием мотивации к размышлению над поставленными вопросами. Кроме того, количество мальчиков, не сформулировавших ответы на эти вопросы, в два раза превышает этот показатель у девочек. Таким образом, мы можем подтвердить наблюдение Е.М. Торшиловой [7, с.47] и ее исследовательской группы о большей предрасположенности девочек подросткового возраста к рассуждению об искусстве, их словоохотливости на эту тему, стремлению к «красивому».

Седьмой вопрос – предложение изменить или предложить новое название для картины, – позволяет тем, чье понимание произведения изменилось в ходе изучения, резюмировать его в новом названии. И, наконец, восьмой вопрос: «Осталось ли твоя оценка картины прежней или изменилась? Почему ты ее так оцениваешь?». Этот заключительный вопрос, важный при рассмотрении любой картины, в данном случае особенно уместен в силу обманчивый двойственности картины. Дело в том, что картина вызывает у некоторых чутких, но неискушенных зрителей непосредственную отрицательную реакцию. Не понимая ее причины, они нередко приписывают ее каким-то недостаткам самой картины. Но в ходе исследования, особенно – при попытке ответить на пятый вопрос, некоторые из них начинают различать два суждения.

Таблица 7

Анализ ответов, характеризующих изменения суждения о названии портрета

Пол	Нет ответа (-)	Нет	Изменилось
Мальчики	2 (15,3%)	10 (77%)	1 (7,7%)
Девочки	5 (22%)	14 (64%)	3 (14%)

Таблица 8

Анализ ответов, характеризующих изменения суждения о портрете

Пол	Нет ответа (-)	Нет	Изменилось
Мальчики	2 (15,5%)	8 (61,5%)	3 (23%)
Девочки	4 (18%)	15 (68%)	3 (14%)

Лишь небольшая часть испытуемых поменяла свое мнение о картине в ходе более детального знакомства с ней. Почти в каждом случае изменение мнения происходило с отрицательного на положительное. Так, Алексей Б., 17 лет, характеризуя портрет, дает вполне стандартное сухое описание: «Мужчина в рубаше сидит в красном кресле». А в ответах на шестой и седьмой вопросы юноша замечает, что мужчина на портрете держит руку на уровне сердца и на его лице гримаса. Кристина Г, 16 лет, изменила свое мнение о картине, потому

что «она имеет свой характер. Есть какой-то замысел». И только в одном случае изменение впечатления о портрете произошло в противоположную сторону: с положительного на отрицательный. Марина Г., 13 лет, свой ответ на восьмой вопрос мотивировала тем, что «картина вызывает очень неприятные чувства и ощущения».

Таким образом, в результате проведенного исследования восприятия портретной живописи, анализа ответов подростков 12 – 17 лет, мы можем сделать предположение, которое требует дальнейшей проверки, что существуют некоторые различия в восприятии живописи между мальчиками и девочками:

- эмоционально-оценочное отношение в восприятии живописи неизменно превалирует в ответах девочек. Их ответы отличаются большей глубиной, им удается в большей степени уловить оттенки настроения, чувств. Для лиц женского пола также характерно пространное высказывание, желание донести свою точку зрения, подкрепив ее объяснением увиденного. Таким образом, наши данные подтверждают общую тенденцию предыдущих исследований, как зарубежных, так и отечественных [К. Гиллиан, 1989, Е.М. Торшилова, 2016], свидетельствующих о более высоком эмоциональном интеллекте у лиц женского пола, чем у мужского.

В ответах мальчиков преобладает формальность, нежелание пояснять свою точку зрения, поверхностность суждений. Здесь находит подтверждение точка зрения психологов (Гальперин П.Я., Мухина В.С. и др.) о более позднем эмоциональном и интеллектуальном становлении мальчиков по сравнению с девочками;

- у девочек свидетельством более высокой информированности в сфере искусства является наличие так называемого «эстетского» уровня восприятия (Е.П. Крупник), который, однако, не является доказательством более глубокого проникновения в ткань (смысл) произведения;

- мы можем подтвердить, что, в соответствии с социально-культурной ролью мужского и женского, существуют так называемые «линзы гендера», проявляющиеся, в том числе, и в восприятии искусства. Так, девочки почти единодушно дали название портрета в соответствии с профессией или родом занятий изображенного человека («Взгляд творца», «Мировоззрение поэтов», «Драматург»); тогда как мальчики называли портрет по половому признаку изображенного героя («Человек в кресле», «Мужчина в кресле», «Длиннопальцый», «Портрет Ходасевича»);

- дальнейшего исследования требуют те испытуемые, которые в процессе рассматривания картины поменяли свое отношение к ней, подкрепив свою точку зрения убедительными суждениями. По нашему мнению, такое восприятие может быть связано с другим типом мышления и развития интеллекта;

- дальнейшего исследования требует изучение зависимости художественного восприятия от следующих показателей: интеллекта, эрудиции (общей и в области искусства), гендерных представлений и стереотипов, способностей.

Литература

1. Бем С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. / Пер. С англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С. 25-27.
2. Гендерная психология и педагогика. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. / О.И. Ключко [и др.]; под общ. ред. О. И. Ключко. – М.: Издательство Юрайт, 2017.
3. Зайцева А.Ф. Специфика реализации эстетической функции рекламных коммуникаций. Автореф. на соискание ученой степени канд.философ.наук. – М., 2015.
4. Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. С.24-27.
5. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: «Институт психологии РАН», 1999. С. 46-52.
6. Мелик-Пашаев А.А., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., Чубук Н.Ф. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей. – Дубна: Феникс+, 2009. С. 170-196.
7. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта [Электронный ресурс]. URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>.
8. Торшилова Е.М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: Теория и диагностика. Учебно-методическое пособие. – М.: Музыка, 2016. С. 44-47.
9. Gillian C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

Соловьева Л.Н.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ludniksol@mail.ru.

РОЛЬ ИГР СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются теоретические основы содержания понятия «познавательная активность», представлены различные психолого-педагогические трактовки данного термина. Автор высказывает предположение о возможностях использования игр соревновательного характера в развитии познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: любознательность, познавательная активность, игровая деятельность, игра соревновательного характера.

In the article the theoretical bases of the concept of "cognitive activity", represented by various psychological and pedagogical interpretation of the term. The author suggested the use of competitive games in the nature of development of cognitive activity of preschool children.

Key words: curiosity, cognitive activity, game activity, the game of competitive nature.

Вопросам развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в последнее время уделяется особенное внимание в силу принятия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который как основной принцип дошкольного образования рассматривает формирование познавательных действий и познавательных интересов ребенка в разных типах деятельности [12].

Старший дошкольный возраст крайне значим для психического развития, поскольку на первое место выходит целеустремленная познавательная деятельность, в ходе которой происходят значительные изменения в сфере психики. Познавательная активность, сформированная на этапе старшего дошкольного возраста, является значимой движущей силой всего познавательного развития ребенка. В образовательном процессе она позволяет ребенку быстрее и успешнее осваивать социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности.

В психолого-педагогической науке нет единства в осознании феномена познавательной активности. Одни ученые, в частности А.Ф. Лазурский познавательную активность рассматривают как синоним умственной деятельности [8]. Другие авторы, например, Д.Б. Богоявленская анализируют ее как личностное качество [2]. М.А. Холодная представляет этот феномен в контексте развития способностей и психологических механизмов умственной одаренности [13].

Вслед за Г.И. Щукиной под термином «познавательная активность» мы понимаем качество личности, которое включает стремление ребенка к познанию [16].

В качестве структурных компонентов познавательной активности мы рассматриваем: познавательный интерес, исследовательскую активность, любознательность, творчество.

Именно старший дошкольный возраст чрезвычайно важен для психического развития в связи с тем, что на первое место выдвигается целенаправленная познавательная деятельность, в итоге чего происходят важнейшие изменения в психической сфере. К периоду старшего дошкольного возраста познавательные процессы достигают весьма большого уровня

развития и могут быть охарактеризованы произвольностью и целенаправленностью (внимание, память, воображение), логичностью (мышление), весьма сложными типами зрительного синтеза и анализа (восприятие).

А.В. Запорожец отмечает, что конец дошкольного периода представляет в психологическом аспекте целую систему взаимно связанных качеств аналитико-синтетической, мыслительной, познавательной деятельности, личностных качеств, охватывая познавательные интересы, уровень сформированности механизмов волевой регуляции. Много внимания авторы уделяют именно познавательным интересам старших дошкольников. Одной из основополагающих первичных форм познавательного интереса является любопытство. В его основании находится непосредственная реакция удивления ребенка на трансформирование в обстановке, появление красочного, яркого, нового, эмоционально заманчивого в окружающем мире. Для этой стадии познавательного интереса типичным является «сбор информации» об объектах, явлениях окружающей действительности [7].

При этом предыдущий сенсорный и чувственный опыт играет немаловажную роль и в последующем формировании познавательной активности. Мыслительные процессы прямо базируются на чувственном познании действительности и представляют только начальный анализ и синтез данных опыта чувственного. Любопытство, в свою очередь, является истоком в появлении любознательности. Н.Ф. Добрынин подчеркивает: любознательность – действенная форма выражения интереса к процессу познания, о чем удостоверяет масса задаваемых ребенком вопросов [6]. Любознательность можно охарактеризовать старанием ребенка проникать за границы увиденного, прямо воспринимаемого. Вопросы у детей обретают направленность на познание значительных характеристик объектов и предметов окружающего мира.

Делаясь стабильной чертой, любознательность обретает существенную ценность в формировании познавательной активности старшего дошкольника. Вопросы, задаваемые ребенком, исследователи рассматривают именно как форму обнаружения познавательной активности. Любознательность как форма познавательной активности в период старшего дошкольного возраста внешне находит проявление так:

- непринужденный интерес к новым фактам, увлекательным явлениям, с этим связанные вопросы к взрослым;
- положительное эмоциональное переживание, взаимосвязанное с приобретением новой информации.

Активизация познавательной деятельности представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность воспитателя по увеличению уровня познавательной активности. Н.Н. Поддьяковым методы активизации познавательной деятельности определены как особые практические психолого-

педагогические приемы, устремленные на увеличение результативности протекания познавательных процессов, их плодотворности [10].

А.В. Антонова с соавторами настаивает на том, что именно игровая деятельность стимулирует развитие познавательной активности в целом, и мышления старших дошкольников, в частности, в первую очередь, наглядно-образного, а также логического [1]. В статье Г.Х. Вахитовой говорится о возможностях формирования познавательной мотивации старших дошкольников в игровой деятельности. Автор рекомендует для развития познавательных процессов использовать интеллектуальные соревновательные игры, что поможет обеспечить успешность формирования учебной деятельности в дальнейшем [3].

В.В. Воскобович определяет интеллектуальные развивающие игры как интеграцию психологических и педагогических технологий, осуществляющих стимуляцию развития познавательной сферы и выработку определенных навыков и умений [4]. По словам данного автора, важно, чтобы при подобном разнообразии задач, установленных перед развивающими играми, они оставались в то же время интересными, своеобразными, предоставляли ребенку возможности для творчества, не теряли своей привлекательности.

Вопросы организации и содержания интеллектуальных игр соревновательного характера со старшими дошкольниками в контексте развития у детей познавательной активности разрабатывались такими авторами, как А.И. Савенков, О.В. Цаплина, Н.С. Бабаева, И.С. Громоляк, И.А. Григорьева и Т.А. Грузинцева, М. Даниленко, О.Ю. Картавенкова, С.Г. Михалева, С.А. Белышева и Ю.В. Смирнова и другими.

Так, например, А.И. Савенков акцентирует внимание на том, что нужно создавать ситуации на развитие у дошкольников умение видеть проблемы. Им предложены интеллектуальные игры соревновательного характера, в частности, игра «Трудные слова» (способ определения понятий): подгруппам дошкольников дается задание придумать по три «трудных слова», значение которых, по мнению придумывающих, никому из детей, кроме них, неизвестно. Другой подгруппе предлагается ответить, что означают задуманные слова [11].

Предлагаемые О.В. Цаплиной занятия по логике состоят из трех блоков: 1) словесные игры, 2) практически задания, 3) собственно логические задачи [14]. Каждое задание исходно содержит в себе различные уровни сложности, что позволяет организовать широкую вариативную работу с детьми: можно конструировать образцы или видоизменять их, раскрашивать, дополнить, составлять сюжеты. Такой подход, согласно О.В. Цаплиной, дает возможность более «слабому» ребенку выполнять задания на актуальном для него уровне развития [15].

М. Даниленко, рассматривая интеллектуальные игры соревновательного характера для старших дошкольников, описывает разные варианты их организации: викторины (интеллектуальные состязания, где победа достается

игроку, назвавшему больше всего правильных ответов, и сюжетные викторины, когда детям приходится примерить на себя роль сказочных персонажей), игровые стратегии [5].

В целом, интеллектуальные развивающие игры способствуют стимуляции, активизации развития познавательной сферы дошкольников. Это моделирование творческого процесса, определенный набор познавательных задач. Большим потенциалом в развитии познавательной активности старших дошкольников обладают интеллектуальные игры соревновательного характера. Соревновательность создает у ребенка или целой подгруппы детей стремление выполнить интеллектуальное развивающее задание быстрее и качественнее своих конкурентов.

Литература

1. Антонова А.В. Развитие познавательных интересов дошкольников в игровой деятельности / А.В. Антонова, Ю.Ю. Таранникова, Л.Н. Шарамок // Молодой ученый. 2017. №23. С. 291 - 295.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Феникс, 1993. 176 с.
3. Вахитова Г.Х. Формирование познавательной мотивации старших дошкольников в игровой и творческой деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 4 (6). С. 78 – 85.
4. Воскобович В.В. Развивающие игры / В.В. Воскобович, Л.С. Вакуленко. М.: Сфера, 2015. 90 с.
5. Даниленко М. Интеллектуальные игры в детском саду / М. Даниленко. [Электронный ресурс]. URL: <http://deti-club.ru/intellektualnye-igry-v-detskom-sadu>. (Дата обращения: 10.09.2017).
6. Добрынин Н.Ф. Активность личности и принципы значимости. М.: Просвещение, 2000. 324 с.
7. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. М.: Просвещение, 2010. 322 с.
8. Лазурский А.Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности. СПб.: Алетейя, 2011. 448 с.
9. Небылицин В.Д. Избранные психологические труды. М.: Наука, 2010. 567 с.
10. Поддъяков Н.Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста. М.: Ассоциация Профессиональное образование, 2012. 375 с.
11. Савенков А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников. [Электронный ресурс]. URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200702415> (Дата обращения: 26.09.2017)

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская газета. Федеральный выпуск №6241. 2013. 25 ноября.

13. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 32–39.

14. Цапина О.В. Занятия «Логикой» как новый метод развития познания дошкольника // Детский сад от А до Я. 2004. № 2. С. 98-106.

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

16. Щукина Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике. М.: Педагогика, 2001. 351 с.

Завьялова Т.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

zavyalovat71@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье представлено теоретическое обоснование психолого-педагогического потенциала музейной педагогики в развитии эмоционального интеллекта старших дошкольников, уточнение и конкретизация понятия эмоционального интеллекта, определение возрастных особенностей развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников.



Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, сочувствие, сопереживание, регуляция эмоций, эмоциональный самоконтроль.

The article presents theoretical substantiation of psychological and pedagogical potential of Museum pedagogy in the development of emotional intelligence of high school children the clarification and specification of the concept

of emotional intelligence, determine the age peculiarities of development of emotional intelligence in pre-school age.

Key words: emotional intelligence, empathy, empathy, empathy, regulation of emotions, emotional self-control.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве одного из приоритетов развития дошкольника выделяет эмоциональные составляющие [13]. Опыт эмоционального отношения к окружающему миру, получаемый в дошкольном возрасте, крайне прочен и обретает характер установки. Развитие эмоционального интеллекта предопределяет становление личности на этапе дошкольного возраста, а также обеспечивает продуктивность общения, познания общественных явлений, достаточно высокий уровень стрессоустойчивости, и в целом является важным условием успешной социализации дошкольника. Развитие эмоционального интеллекта в период дошкольного возраста может приводить к успеху в дальнейшей жизни, в целом.

Феномен эмоционального интеллекта разрабатывался такими зарубежными авторами, как Х. Вайсбах, У. Дакс, Дж. Майер, П. Стайер, Дж. Мейеру, П. Сэловей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Г. Орме. В частности, Д. Гоулман определял эмоциональный интеллект как «способность осознавать эмоции, достигать и генерировать их так, чтобы содействовать мышлению, пониманию эмоций и того, что они означают и, соответственно управлять ими таким образом, чтобы способствовать своему эмоциональному и интеллектуальному росту» [5, с. 29].

Разработка феномена эмоционального интеллекта нашла свое отражение в работах таких отечественных ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, А.И. Савенков. Под эмоциональным интеллектом мы, вслед за А.И. Савенковым [10] и И.Н. Андреевой [1], понимаем подструктуру социального интеллекта, которая предполагает умение распознавать, идентифицировать и выражать эмоции; развитие эмпатии, сочувствия, сопереживания; развитие регуляции эмоций, эмоционального самоконтроля.

Проявление эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте отмечают Л.С. Выготский и его последователи. Л.С. Выготский впервые рассматривал единство эмоций и интеллекта как «обобщение переживаний», «аффективное обобщение» или как «логику чувств» [4]. В работах Е.Е. Кравцовой данный феномен получил название «интеллектуализация аффекта» [7]. Суть этого явления заключается в том, что, по наблюдению Л.С. Выготского, в поступках дошкольника возникает интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку.

Л.Ю. Борохович отмечает усиление эмоциональной вовлеченности в действия и переживания сверстника у старших дошкольников. Сопереживание другому в данном возрасте становится выраженным и адекватным. В этот период появляется стремление не только отозваться на переживание, но и понять их (почему другому ребенку грустно, отчего он плачет, что именно его так расстроило). В период старшего дошкольного возраста появляется бескорыстное желание помочь другому, уступить [2]. В рассматриваемый возрастной период ровесник становится для дошкольника не предметом сравнения с собой, а целостной личностью.

В диссертационной работе М.А. Нгуен утверждается, что именно готовность ребенка ориентироваться на иного человека и учитывать его эмоциональное состояние в общении и собственной деятельности является наиважнейшим эмоциональным новообразованием, отображающим степень сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста [8].

По итогам проведенного эмпирического исследования И.Н. Сергеева делает вывод о том, что преобладающая часть детей старшего дошкольного возраста в той или иной степени обладает достаточным показателем сформированности эмоционального интеллекта (средний и высокий уровни). При этом основной проблемой низкого уровня развития эмоционального интеллекта является внутренняя ориентация ребенка на мир вещей или на себя, а не на других людей, в то время как готовность детей учитывать эмоциональное состояние партнера по общению и сопереживать ему формируется как навык легче и быстрее [11].

В структуре эмоционального интеллекта дошкольников, на основе литературных источников, мы выделяем:

- умение распознавать, идентифицировать, понимать эмоции (по И.Н. Андреевой, это «понимание (осмысление) эмоций», «различение эмоций»);
- умение выражать эмоции (по И.Н. Андреевой, это «выражение эмоций»);
- эмпатия, сочувствие, сопереживание (по Д. Гоулману, это «социальная чуткость», по А.И. Савенкову, это «сопереживание как способность входить в положение других людей» и «эмпатия как способность вчувствоваться»);
- регуляция эмоций, эмоциональный самоконтроль (по Д. Гоулману, это «самоконтроль (обуздание эмоций)», по И.Н. Андреевой, это «осознанная регуляция эмоций», по А.И. Савенкову, это «эмоциональный контроль»).

В целом, эмоциональный интеллект у старших дошкольников предполагает развитие способности к пониманию (или - осмыслению) эмоций; ассимиляцию эмоций в мышлении в форме эмоциональных состояний в ходе решения мыслительных задач; способность к различению и выражению эмоций; способность сочувствовать, сопереживать и оказывать содействие; способность осуществлять первичный эмоциональный самоконтроль;

эмоциональная ориентация ребенка на другого. В период старшего дошкольного возраста дети, как правило, способны идентифицировать основные эмоции вне зависимости от способа их предъявления; усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника; начинает функционировать механизм эмоционально-когнитивной децентрации (предвосхищение последствий возникающих ситуаций, эмоциональная оценка себя и других); развивается эмпатическое поведение; чувства взаимопомощи.

В то же время ребенок-дошкольник еще не умеет управлять эмоциями, его чувства быстро возникают и так же быстро исчезают. Дошкольнику необходимо уметь понимать не только свои чувства, но и переживания других людей [4]. Отсутствие надлежащего внимания к данному вопросу в нынешних программных документах для дошкольных образовательных организаций приводит к тому, что педагоги либо выпускают вопрос развития эмоционального интеллекта детей из поля зрения в своей профессиональной деятельности, либо решают его крайне фрагментарно и бессистемно. В то же время эмоциональная сфера у современного ребенка делается все более уязвима. Среди массы причин надлежит выделить воздействие средств массовой информации, проблемы в развитии игровой деятельности, отчужденные отношения родителей и детей, пренебрежение возрастными особенностями и потребностями детей. В настоящее время отсутствуют теоретико-методологическое обоснование и технология психолого-педагогического сопровождения формирования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. В итоге, в современных обстоятельствах встает вопрос выявления возможностей и средств развития эмоционального интеллекта у детей в период дошкольного детства.

В целях развития эмоционального интеллекта у дошкольников большой интерес сегодня представляют социокультурные функции музея. О возможностях музейной педагогики в развитии эмоционального интеллекта дошкольников заявляют Т.А. Елькина, Н.В. Бутенко, С.Л. Троянская и другие авторы.

В частности, Т.А. Елькина отмечает, что назначение создаваемых в дошкольных организациях мини-музеев – вовлечь детей в деятельность и общение, воздействовать на их эмоциональную сферу. По словам данного автора, «у детей, занимающихся в музейно-образовательном пространстве, определенным образом модифицируется мыслительная деятельность, эмоциональная сфера. Дети более свободно оперируют образами, понимают эмоциональные состояния сверстников и взрослых» [6].

Вслед за Т.А. Елькиной мы рассматриваем музейную педагогику как инновационную технологию, создающую условия погружения личности ребенка в специально организованную предметно-пространственную среду [6]. Мы также разделяем представление Н.А. Рыжовой о музее в детском саду, как

об интерактивном, обучающем, воспитывающем и развивающем пространстве [9].

По выражению Н.В. Бутенко, музейному искусству отводится важная роль в период дошкольного детства, когда начинает складываться тонкий, чувственный внутренний мир ребенка и модель картины мира отражается в эмоциональных представлениях дошкольника, в произведениях искусства, что способствует созданию самого себя с помощью мира искусств [3].

С.Л. Троянская, перечисляя задачи, стоящие перед музейным педагогом, называет, в том числе, и развитие способности к эстетическому созерцанию, наслаждению и сопереживанию; формирование толерантности, уважения к иным культурам, их постижение, принятие [12].

Итак, музейная педагогика создает условия для вовлечения детей в совместную деятельность и общение, для воздействия на их эмоциональную сферу, для развития способности к сопереживанию, для формирования толерантности и уважения. Развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников способствуют, в частности, такие технологии музейной педагогики, как игры, чтение художественной литературы, выставки, мастер-классы, специальная организация проблемных ситуаций для активизации интереса и осознания переживаний другого человека.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Борохович Л.Ю. Общение ребенка со сверстниками - важный фактор развития его социального интеллекта // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2017. № 3. С. 88-96.
3. Бутенко Н.В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. М.: Академия Естествознания, 2013. 132 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 340 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2014. 478 с.
6. Елькина Т.А. Личностное развитие детей средствами музейной педагогики // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 18-23.
7. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64-76.
8. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 46.

9. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. 192 с.

10. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. №1(6). С. 30-39.

11. Сергеева И.Н. Эмоциональный интеллект и уровень его развития детей старшего дошкольного возраста в рамках современного общества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1515/17396> (дата обращения: 28.07.2017).

12. Троянская С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности. Ижевск: Ассоциация «Научная книга», 2007.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. // Российская газета. Федеральный выпуск №6241. 2013. 25 ноября.

14. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X Международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.

15. Цаплина О.В. Роль индивидуализации образовательной среды в позитивной социализации дошкольника // Ребенок в образовательном пространстве. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 442-446.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Сильченкова Л. С.

д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ

Lui-sil@yandex.ru

СПЕЦИФИКА БУКВАРЯ КАК УЧЕБНИКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются особенности букваря как первого в школьной жизни ребенка учебника. Автор приводит психолого-педагогические характеристики учебника: наличие определенного объема учебной информации; методический аппарат, который способствует организации учебного процесса. Однако данные характеристики нельзя отнести к букварям, потому что в букваре, как правило, нет учебной информации. Однако даже если бы она и была, то она не вполне доступна учащимся первого класса, у которых либо вовсе отсутствует навык чтения, либо сформирован на крайне низком (слоговом) уровне. По этой же причине учащиеся-первоклассники не могут пользоваться и методическим аппаратом, если он будет дан в словесной форме. Данные особенности позволяют говорить о букваре как о специфическом учебнике

Ключевые слова: учебник, букварь, специфика букваря как учебника

In article is considered features of the abc-book as first in school life child of the textbook. The author provides psychology and pedagogical characteristics of the textbook: presence of a certain volume of educational information; the methodical device which promotes the organization of educational process. However these characteristics can't be carried to abc-books because in the abc-book, as a rule, there is no educational information. However even if she also was, then she isn't quite available to pupils of the first class who or at all have no skill of reading, or is created at extremely low (syllabic) level. For the same reason pupils first graders can't use also the methodical device if it is given in a verbal form. These features allow to speak about the abc-book as about the specific textbook.

Keywords: textbook, abc-book, specifics of the abc-book as textbook.

Букварь можно назвать самым древним учебником для обучения в целом, хотя в первую очередь по нему обучали, разумеется, детей младшего возраста. Довольно долгое время он был единственным учебником для обучения и имел несколько функций: буквари учили чтению (правда, не всегда выучивали), письму, счету, риторике, поэтике (сложению стихов), началам (азам, основам) грамматики и многому другому.

По мере развития человеческого знания происходит и дифференциация учебников по отдельным дисциплинам, т.е. учебник стремится к монофункциональности. Так, от древнего букваря как полифункционального

учебника отпочковывались разные учебники, например, учебники арифметики, грамматики, правописания, риторики. Вплоть до начала XX века отечественные буквари обучали чтению на русском и церковнославянском языках, а многие буквари были еще и первыми книгами для чтения, например, «Родное слово» К.Д.Ушинского.

Проблемой исследования букваря педагогическая наука занимается давно. Предпринимаются попытки дать типологию букварей в истории отечественной начальной школы [3]. Что такое букварь как учебник в современной начальной школе?

Как утверждает педагогическая наука, за учебником закрепляются две основные функции: 1) он является источником учебной информации, представленной в доступной для учащихся форме; 2) выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе и самообразования.

Однако стоит признать, что букварь – это особый учебник, потому что он первый в жизни ребенка, который еще пока читать не умеет. Собственно букварь и нужен для того, чтобы по этому учебнику ребенок-первоклассник научился читать. Именно поэтому это учебник, который подчас трудно поддается определению.

Приведем принятые в педагогике определения азбуки и букваря. «**Букварь**, *азбука* - учебник для первоначального обучения грамоте; служит целям воспитания детей, развития их речи и логического мышления. Букварь традиционно является источником сведений о жизни страны, народа, его культуре. Включает материал, формирующий у воспитанников нормы поведения и взаимоотношений между старшими и младшими. Основные структурные звенья букваря – буквы, буквосочетания, слоги, цифры, грамматические сведения, обращения к детям и родителям, наставления, текстовые и иллюстративные материалы, схемы, таблицы. Учебно-воспитательная работа по Букварю обычно делится на три периода: подготовительный, букварный и послебукварный» [5: с. 116-117]. Данное определение букваря можно квалифицировать как чрезвычайно широкое, потому что задача быть «источником сведений о жизни страны, народа, его культуре» является, конечно, не основной: дети пока не умеют читать, поэтому давать информацию нужно с помощью каких-то других способов, например, картинок, печатный учебный текст можно дать исключительно на последних страницах букваря.

Словарь по методике русского языка М.Р. Львова дает этому учебнику такое определение. «**АЗБУКА** - То же, что букварь: **учебная книга для обучения грамоте; Букварь** - учебная книга для первоначального обучения грамоте. Содержит: на первых страницах – картинки для бесед, развития речи, составления предложений для языкового анализа в добукварный период; затем буквы, расположенные в определенном порядке в соответствии с концепцией

автора Б., а также слоги, слова с новыми буквами и тексты с иллюстрациями к ним. Для работы над одним звуком и одной буквой, как правило, отводится две страницы. Тексты составляются авторами Б. из тех слов, которые к данному моменту уже могут быть прочитаны первоклассниками, вводятся также отрывки из произведений художественной литературы. Обычно буквари красочны и занимательны» [4: с.14,26].

Сейчас букварь предназначен в основном и в первую очередь для обучения первоначальному чтению (механизму чтения). Для этого он и оснащается соответствующим дидактическим материалом: буквами, расположенными в том или ином порядке, слоговыми таблицами, столбиками слов, дидактическими текстами. Центром обучения является буква или группа букв, с которыми и составляются слоги и слова с изучаемой и уже изученными буквами, предложения и тексты на страницах букваря также могут содержать только изученные учащимся к этому времени обучения буквы. В связи с этим остро стоит проблема насыщенности страниц букваря дидактическим материалом: чем меньше букв дети знают, тем беднее лексика букваря.

Уже давно сложилась практика оснащения букваря специальным пособием для формирования первоначального навыка письма – прописями. Формирование навыков письма как отдельная, вполне самостоятельная задача, требующая специальных средств, особого учебного и методического оснащения стало осознаваться методической наукой с конца 19 века. Так, основы письма – каллиграфию – в российских школах часто вели учителя черчения и рисования, опираясь на двигательный характер этого навыка. Потом стали создавать специальные учебники по письму, методические указания для учителя, которые содержали также и довольно большой блок гигиенических требований. Безусловно, это были необходимые для учителя начальной школы сведения, которыми он пользовался в педагогической практике. Вместе с букварем или азбукой эти учебники составляли учебный комплекс для обучения детей грамоте, хотя многие дореволюционные буквари часто имели на первых страницах образцы письменного шрифта. Это было продиктовано соображениями экономии: учебники были дороги, в связи с введением всеобщего начального образования (в 1908 году) их требовалось много, поэтому попытки удешевить издания школьных учебников посредством объединения только приветствовались. Нельзя забывать также и о том, что господствующим методом обучения грамоте был метод письма-чтения, который по определению предусматривал часто совместное обучение письму и чтению, что часто и обуславливало существование и единого учебника. Кроме того, для формирования навыка письма годились и обыкновенные ученические тетради. Одним словом, прописи как учебное пособие могли входить в учебный комплекс для обучения грамоте, а могли и отсутствовать.

Какова современная картина в области оснащения учебного процесса в первом классе? Сегодня в учебный комплекс по обучению грамоте входит

целый набор учебных пособий. Так, кроме букваря и прописей, к нему может относиться, например, специальная книжка для чтения – своеобразный спутник букваря. Среди современных изданий подобного рода назовем задачник по чтению «Я расту» и «Помогайка» О.В. Джежелей, сборник упражнений для формирования навыка чтения «Читалочка» Л.Ф.Климановой. Все эти пособия неоднократно переиздавались, что свидетельствует о востребованности их в педагогической практике. Возникает закономерный вопрос: «Тогда чем же собственно является букварь?».

Кстати, учебники по обучению письму и прописи иной раз создаются отдельно от букваря, имеют как бы самостоятельный характер. Это можно сказать об учебниках и пособиях авторов Н.Г. Агарковой, В.А. Илюхиной, Е.Н. Потаповой. Учебники этих авторов сочетаются и с разными букварями, как, например, пособия Н.Г. Агарковой прилагаются к букварям Д.Б. Эльконина, к азбуке О.В. Джежелей. Кстати, и сама Н.Г.Агаркова – известный исследователь в области формирования у первоклассников первоначального письма – подготовила и издала букварь [1].

Все это доказывает вполне самостоятельный характер обучения письменным видам речевой деятельности детей – чтению и письму: учебники для уроков письма и учебники для уроков чтения могут существовать и существуют довольно обособленно. Конечно, никто из методистов не планирует специально полную их самостоятельность, а тем более, обособленность, а наоборот, стремятся к их органичному соединению, по крайней мере, в рамках учебного предмета – обучение грамоте. Однако это ничуть и не умаляет их самостоятельности. Мы сегодня наблюдаем закономерный процесс дифференциации учебных предметов, который еще ждет научно-методического осмысления.

Думается, стремление к монофункциональности – закономерная тенденция в букваристике – теории и практике составления букварей. Об этом писал в свое время известный методист конца 19 – начала 20 веков, ученик выдающегося лингвиста И.А.Бодуэна де Куртенэ - А.И. Анастасиев. Как инспектор народных училищ, он имел возможность наблюдать процесс обучения детей первоначальным письменным навыкам в русской начальной школе. Методист отмечал, что обучение грамоте ведется успешно по методу письма-чтения, но замечал: «при ревизии я неоднократно доказывал, что гораздо лучших успехов можно достигать при *раздельном обучении чтению и письму* (выделено нами – Л.С.)» [2: с. 120]. Ученый сетовал, что совместное обучение чтению и письму наносит ущерб и чтению, и письму: первое он сдерживает, потому что навык чтения, по его мнению, формируется быстрее. Несет потери и процесс обучения письму: часто первыми изучаются буквы не самые легкие в смысле каллиграфии. Полагаем, что и сегодня это замечание А.И. Анастасиева не утратило своей актуальности.

Можно ли утверждать, что сегодня букварь становится или уже стал монофункциональным учебником? Думается, однозначно настаивать на монофункциональности букваря, нам кажется, нельзя. По традиции, большой объем звуковой аналитической работы, необходимой для формирования навыка письма, по-прежнему проводится на уроках чтения. Всю эту работу авторы букварей и учебно-методических комплексов по обучению грамоте по-прежнему планируют в букваре. Стоит отметить также, что в современных букварях стараются дать и солидный блок языковых сведений: лингвистические термины и понятия, например, слог, звук, буква, предложение и другие.

Согласно определению по букварю школьник учится читать, чтобы затем с помощью этого навыка добывать знания. В самом букваре особой научной информации не содержится: дети читают хорошо знакомые слова, простейшие по структуре и по смыслу предложения, коротенькие дидактические тексты. Если же в букваре и присутствует некоторый объем научной лингвистической информации, то это, как правило, побочная образовательная линия букваря или азбуки, как указывают авторы учебников по обучению грамоте. Так, пропедевтическую цель преследует некоторый свод орфографических правил, сведения о структуре слова (корень, приставка, суффикс), знания по фонетике, которые необходимы учащимся для формирования грамотного письма – орфографического навыка. Все эти лингвистические сведения должны сообщаться учащимся в устной форме, потому что напечатать их в букваре не представляется возможным по определению: учащиеся – первоклассники ведь еще не умеют читать. Однако вопреки здравому смыслу уже в подготовительный период в современных букварях печатается много текстов, заданий, даже орфографических и прочих правил, что не может не вызывать некоторых сомнений в целесообразности такого подхода [7]. В методических рекомендациях к урокам обучения грамоте, правда, оговаривается, что тексты, задания, формулировки правил читает учитель или хорошо читающий ученик, т.е. остальным учащимся – не умеющим читать или плохо читающим – данный материал пока не по силам.

Данная ситуация представляется нам парадоксальной: учитель ведь эти сведения может их сообщить учащимся в устной форме, кстати, более привычной для них, а учебное время урока использовать более продуктивно, чем самому читать тексты букваря. Хорошо читающим или умеющим читать в той или иной мере учащимся букварь по определению не нужен. Для них хороши были бы специально подобранные дидактические материалы для тренировки чтения.

По-прежнему острой проблемой является порядок следования букв в букварях и азбуках, формирования учебной деятельности младших школьников на основе освоения правил чтения букв русского алфавита, а не декларативной их подаче в виде напечатанных правил [6]. Современная букваристика пока еще

находится на пути решения этой и многих других вопросов теории и практики формирования у младших школьников первоначального навыка чтения [8].

Литература

1. Агаркова, Н.Г., Агарков, Ю.А. Азбука: Учебник [Текст]: 1 класс/ под ред. М.Л. Каленчук. – М.: Академкнига/Учебник, 2005
2. Анастасиев, А.И. О предметах преподавания в начальных школах // Русская школа – 1893 - № 1 – С.114-129
3. Климко, А.И., Сильченкова, Л.С. Типология букварей/ Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 2014 - №1. - Том.II. – С. 199- 203
4. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: - М.: Издательский центр «Академия», Высшая школа, 1999
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т.1 / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993
6. Сильченкова, Л.С. Правила чтения букв русского алфавита //Начальная школа. – 2009. - № 6. – С. 107 – 112.
7. Сильченкова, Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности // Начальная школа. – 2016. - № 4. – С. 23- 27.
8. Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - М.: МПГУ, 2007. – 42 с.

Светловская Н.Н.

*д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ,
заслуженный учитель РФ
pts2503@mail.ru*

О ЧЕМ НЕЛЬЗЯ НЕ ЗНАТЬ УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ОБУЧАЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ

В статье даются конкретные, проверенные теорией и практикой руководящие указания (не рекомендации!) о том, что надо делать учителю, чтобы совершенствовать свою профессиональную квалификацию с точки зрения обучения младших школьников желанию и умению самостоятельно выбирать и читать нужные и полезные им книги.

Ключевые слова: наука становления личности средствами чтения-общения, теория формирования типа правильной читательской деятельности, чтение общение, руководящие указания.

Annotation: The article gives concrete guidelines, verified by theory and practice (not recommendations!) about what the teacher should do to improve his

professional qualification from the point of view of teaching younger schoolchildren the desire and ability to independently choose and read necessary and useful books.

Keywords: the science of becoming a person by means of reading and communication, the theory of the formation of the type of correct reading activity, reading communication, guidelines.

Чтобы приохотить и приучить младших школьников в XXI веке к желанию и умению самостоятельно читать нужные книги, современному учителю, по словам Сухомлинского, нужно «море знаний». Но море – это нечто необъятное, беспредельное, а потому современная наука создала теорию формирования типа правильной читательской деятельности. Не привлекая классических определений, хорошему учителю начальных классов достаточно знать, что *теория – это свод руководящих указаний* (не рекомендаций, а именно *указаний для обязательного исполнения*), которые передаются двумя словами: *надо* и *нельзя*. При этом наука, разумеется, объясняет учителю=практику и всем заинтересованным лицам, что именно *надо* и чего *нельзя* делать приступая к формированию ребенка-читателя, начиная обучение. А объяснения базируются на открытых современной наукой законах формирования читателя, которые, конечно, можно не знать и нарушать, но при этом не следует удивляться, что, чем больше ты – учитель - будешь стараться работать без выполнения руководящих указаний, вытекающих из объективно существующих законов подготовки читателя, тем хуже у тебя будут результаты учебной работы, которая станет раздражать и изнурять как тебя, так и твоих учеников. И выльется все это в то, что мы видим сейчас в массовой школе: уроки чтения окажутся самыми непривлекательными для детей, а книги и их чтение бессмысленным с точки зрения учащихся наказанием.

Имея все это ввиду, мы и предлагаем в данной статье те немногие, но очень важные руководящие указания, пунктуально придерживаясь которых учитель будет с радостью готовиться к урокам чтения, проводить их, а для детей эти уроки станут «привычным праздником среди рабочих будней».

Итак, перейдем к формулировке и анализу руководящих указаний, которые, как утверждает наука, зададут учителю технологию обучения младших школьников чтению и гарантируют ему и детям достижение цели, а соответственно и удовлетворение от затраченных усилий.

Первое руководящее указание.

Надо приучиться использовать детскую книгу по ее прямому назначению с первого урока в первом классе до последнего урока в классе четвертом. Что это значит? А вот что: уже 1 сентября первоклассникам с помощью учителя надо увидеть привлекательные для них детские книги и понять, что они будут учиться читать именно интересные детские книги. А букварь, который, конечно же, тоже книга, но учебная, будет им помогать учиться читать настоящие, специально написанные для них и помещенные в детских книгах,

увлекательные рассказы, сказки, стихи и разного рода истории, нужные им для жизни (Подробнее см. специальную литературу [1: с. 160-166]).

Второе руководящее указание.

На каждом уроке обучения грамоте надо обучать детей сразу, т.е. одновременно, всем компонентам правильной читательской деятельности, а именно:

- видеть в книге собеседника;
- слышать его выразительную речь;
- запомнить ее;
- представлять, как наяву, всех и все, что пока скрыто от них за строчками буквенных знаков и обозначений;
- принимать или не принимать то, что они представляют, соотнося это со своей жизнью;
- и, наконец, решать для себя, насколько важно и полезно для них то, что они узнали, чему научились, пока вглядываясь в текст, и размышляя и над ним, делали какие-то свои выводы, даже если этот текст из двух или трех строчек.

Таков главный содержательный комплекс знаний, умений и навыков правильной читательской деятельности с книгой.

Одновременно с его реализацией учитель-профессионал держит под контролем и второй комплекс знаний, умений и навыков: он систематически, ежедневно занимается расширением у детей их читательского кругозора. При этом учителю надо так отбирать детские книги и литературные произведения, чтобы они на первых порах оказывались для первоклассников короткими, непременно яркими, желательно новыми. А если вы выбрали для чтения что-то уже известное детям, надо приучаться самому вникать в произведение так, чтобы преподнести это известное как что-то удивительное, о чем сами первоклассники никак догадаться не могут. Разумеется, чтение должно быть выразительным.

Наконец, последний комплекс читательских знаний, умений и навыков, – это ежедневная и постоянная отработка техники чтения, поскольку без нее читать книги, конечно же, невозможно. И первоклассники при правильно проведенных первых же уроках обучения чтению все без исключения начинают осознавать, что это именно так, а не иначе и *хотят* овладеть техникой чтения не меньше, чем сам учитель. А поэтому в классах, где обучение строится правильно, вопрос о технике чтения практически не возникает.

Третье руководящее указание.

Все три названных выше комплекса знаний, умений и навыков отрабатываются на каждом уроке обучения грамоте, хотя специальная работа с детской книгой как инструментом для чтения и собеседником на уроке должна проводиться учителем лишь один раз в неделю и занимать только 20-25 минут от урока обучения грамоте [1: с. 160-166].

Четвертое руководящее указание.

Надо каждый день приучать детей обращаться в мир интересных для них и доступных книг и работать с этими книгами, чтобы искать, находить и брать из них ту помощь, которая ребенку в данный момент нужна. А для этого в классе должен быть постоянно действующий уголок чтения, изменяющийся и совершенствующийся по мере овладения детьми правильной читательской деятельностью [1: с.201-206].

Пятое руководящее указание.

Учителю надо научиться давать детям простой, понятный и четкий образец правильной читательской деятельности - в целом и особенно тех действий, которые дети пока еще выполнять не умеют, но которым учатся. Такими действиями являются, например, умелое и правильное рассматривание незнакомой книги, когда даже не умеющий читать ребенок уже способен, а потому без особых усилий привыкает «разговаривать» с любой книгой и получать от нее понятные ему ответы. А вопросы, которые должен привыкнуть ставить каждый ребенок любой встретившейся ему книге, если учитель постоянно демонстрирует детям образец правильной читательской деятельности, учащиеся легко запоминают без всяких «памяток» и охотно руководствуются ими. Вопросы эти таковы: 1) Книга, я знаю тебя или нет? 2) О чем ты мне расскажешь, если я тебя внимательно рассмотрю? 3) А я хочу узнать то, о чем ты рассказываешь? Сейчас хочу узнать? Или запомню тебя и узнаю потом?

Так любая книга, появляющаяся в уголке чтения или у доски, превращается для детей в своеобразный «сигнал», побуждающий ребенка взять ее в руки, рассмотреть ее, т.е. познакомиться с ней и непроизвольно запомнить. Вот и накапливается у детей читательской кругозор. А это значит, что в конце концов ребенок найдет и те книги, которые написаны *как бы для него*, а значит захочет их читать без чьего бы то ни было побуждения.

Выше мы перечислили лишь немного основные руководящие указания, без знания которых и умения учителем их четко выполнять, а также его желание научить детей читать книги – дело бесперспективное. Подробнее узнать все о том, что и как надо делать учителю, чтобы совершенствовать свою профессиональную квалификацию с точки зрения обучения младших школьников желанию и умению самостоятельно выбирать и читать нужные и полезные им книги, можно в любое время, обратившись к специальной литературе:

1. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. – Издательский центр «Академия», 2001. – 288с: илл
2. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Методика обучения творческому чтению (учебно-методическое пособие) Гриф: УМО ВО М.: Издательство Юрайт, 2017. – 290 с.илл.

3. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Учим читать книги: метод. пособие к урокам чтения для учителя начальных классов школ любого типа: первый год обучения. – М.: 2006. – 192с.:илл.

4. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Учим читать книги: метод. пособие к урокам чтения для учителя начальных классов школ любого типа: второй год обучения. – М.: 2007. – 208с.:илл.

5. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Учим читать книги: метод. пособие к урокам чтения для учителя начальных классов школ любого типа: третий год обучения. – М.: 2010. – 224 с.:илл.

6. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник. – М.: 2011. – 213с.

7. XXI ВЕК: Русская начальная школа: национальный культурный феномен, общественная значимость которого бесценна: Коллективная монография. – М.: 2017. – 151с.

Однако, если вам представляется, что искать нужные источники трудно, и вы хотите непосредственно продолжить наш разговор через журнал, чтобы мы разъяснили вам все более детально, обратитесь на сайт электронного журнала ИППО, где мы и продолжим нашу беседу.

Успехов вам!

Пиче-оол Т.С.

к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

pts2503@mail.ru

ЧЕГО НЕ НУЖНО ДЕЛАТЬ УЧИТЕЛЮ, ЕСЛИ ОН ХОЧЕТ НАУЧИТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ТВОРЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

В статье рассматриваются основные руководящие указания, удерживающих учителя от совершения профессиональных ошибок при обучении младших школьников творческому чтению или, что более точно, чтению-общению

Ключевые слова: творческое чтение, правильная читательская деятельность, чтение-рассматривание.

The article discusses the main guidelines that keep teachers from making professional mistakes when teaching younger schoolchildren creative reading or, more accurately, reading-communicating

Keywords: creative reading, correct reading activity, reading-viewing.

Продолжая начатый проф. Светловской Н. Н. разговор, мы хотели бы осветить этот вопрос с другой стороны. Ведь наука формирования личности ребенка-читателя средствами чтения-общения с теоретическими выводами из которой вас начала знакомить Наталия Николаевна, выявила и все те

погрешности в учебно-воспитательной работе с младшими школьниками-читателями, которые не позволяют учителю, если он не знает о них, достигнуть запланированных результатов.

Таким образом, рассмотрим ниже ряд руководящих указаний, удерживающих учителя от совершения профессиональных ошибок при обучении младших школьников творческому чтению или, что более точно, чтению-общению.

Первое руководящее указание.

Нельзя работать с классом, специфики которого ты не знаешь, хотя бы в первом приближении. Учитель-профессионал изучает свой класс уже при поступлении детей в школу [1: с. 157-160], а затем постоянно наблюдает затем, как под его влиянием раскрываются хорошие и дурные черты, с которыми первоклассники пришли в класс 1 сентября. В первые дни обучения учителя особенно должно интересовать то, что дети уже знают и умеют – на самом деле, или как им кажется, потому что *в начале обучения учителю нельзя ничего делать за детей из того, что они уже умеют.*

Второе руководящее указание.

В первые месяцы приобщения первоклассников к учебной работе нельзя в качестве обязательных задавать им задания, связанные с чтением детских книг дома без его, учителя, наблюдения. Тем более нельзя ругать первоклассников за невыполненные, но данные им *рекомендации*. Нельзя забывать, что рекомендация – это совет, а не требование. Но как же тогда приучать их слушать и слышать слово учителя и руководствоваться им? Учитель-профессионал знает, что в первой четверти первого учебного года как бы ему не было трудно, следует сосредоточить свое внимание на каждом случае выполнения детьми его рекомендаций. Нельзя оставлять эти случаи без внимания, без доброжелательного выражения своей похвалы детям, *которые его* не только слушают, но и *слышат*. Но и здесь, разумеется, надо соблюдать чувство меры и такта, чтобы вместо моральной поддержки внимательным, трудолюбивым, но часто застенчивым детям, не предпочесть детей специально обученных, не формировать из них касту любимчиков, которых по существу особенно и хвалить-то не за что: *знаешь? умеешь? научили тебя этому?* так помоги тому, кто этого не знает и не умеет (!). В противном случае, в чем твоя заслуга, если это уже дано тебе?

Третье руководящее указание.

На любом уроке обучения грамоте нельзя обучать детей только технике чтения или только работе с текстом, или только накоплению читательского кругозора. Эти три обязательных компонента, необходимые для формирования у детей правильной читательской деятельности, сразу должны осознаваться первоклассниками в целом и восприниматься как нерасторжимое единство, нацеленное на нужную ребенку единую читательскую деятельность. При этом цель этой деятельности всегда, в любом классе начальной школы одна и та же:

научить и приохотить детей постоянно узнавать новые книги, чтобы выбирать из них и с интересом читать именно те, которые *почему-то* нужны данному ребенку в данное время. А технология чтения любой книги (любого текста) или условия, создающие для ребенка возможность полноценного прочтения текста – это правильное, беглое, сознательное, выразительное восприятие того, что зашифровано буквенными знаками, и произвольное запоминание книги (фамилии автора, художника, тематики и тому под.), если эта книга приоритетна для ребенка. Именно поэтому осмысление любым ребенком умения рассматривать книги, представленные ему в мире доступных книг (в частности, в уголке чтения) и чтение тех книг и произведений, которые ему *почему-то* хочется читать, это и есть накопление нравственной эмоциональной и эстетической базы для постепенного ответа ребенком на вопрос: Кто я?.. Другими словами – это обязательный фундамент для личностно-ориентированного обучения детей.

Разумеется, это философская сторона деятельности учителя начальных классов, но без нее ни о каком формировании заинтересованного читателя просто нельзя говорить.

Четвертое руководящее указание.

Учителю нельзя формально подходить к оценке выполнения первоклассниками рекомендаций, связанных с их самостоятельной читательской деятельностью (чаще всего это совет или просьба поискать дома и принести в класс книгу *такую же* или *о том же*, о чем шла речь на занятии, посвященном работе с детской книгой в классе). Первоклассник, который приносит в класс из дома книгу *не ту* или *не о том*, но осознающий, что эта книга *не та* и *не о том*, и разумно мотивирующий свое действие (чаще всего так: «Эта книга не о том, о чем мы читали... Но у меня нет дома книги о том... Я искал... А эта книга тоже очень интересная... Мне ее мама читала» и т.п.), заслуживает такой же похвалы, как и тот, который принес книгу *о том*... Почему? Да потому, что при формировании читателя-первоклассника учителю важна не книга, которую он принес. *Учитель оценивает правильность и сознательность тех самостоятельных усилий, которые предпринял ребенок, перебирая книги у себя дома, взглядываясь в них, сопоставляя то, что видит и держит в руках, с тем, что видел и рассматривал вместе с учителем на уроке.* Словом, учителю нельзя смешивать учебные усилия ребенка при выполнении рекомендации, осознанность этих усилий с результатом поиска, который, как он – учитель – должен заранее понимать, реален для 25 учащихся его класса лишь на 10-15%. Профессиональный подход учителя к оценке первоначальной читательской деятельности и устремлений первоклассников – это залог подлинного, а не мнимого интереса детей к детским книгам, которыми постепенно наполняется уголок чтения.

Пятое руководящее указание.

Учителю нельзя забывать, что на освоение любого нового читательского действия ребенку 6-7 лет нужно от двух до четырех недель. И то при условии, что новое действие постоянно включается в обучение под наблюдением учителя на любом уроке, где обращение к собственно детской внеучебной книге уместно. Особенно важно понимать это *нельзя* при обучении первоклассников заучиванию наизусть стихов. Если вы хотите, чтобы у каждого вашего первоклассника своевременно формировалась так называемая «библиотека, которая всегда с тобой», т.е. база стихотворных произведений в его сознании и памяти, положительно влияющая на мироощущение ребенка, Вы должны и сами демонстрировать наличие у вас такой «библиотеки в голове» и поощрять все усилия детей обзаводиться такой «библиотекой». Это очень важно для общего и литературного развития ваших учеников и для успешности их дальнейшего обучения. При этом нельзя забывать, что у каждого ребенка такая «библиотека» будет в какой-то части совершенно индивидуальной, личностно-ориентированной. А объем ее будет зависеть от того, насколько профессионально вы вводите стихотворное произведение в процесс обучения и, разумеется, от индивидуальных возможностей каждого первоклассника [1: с. 189-191].

И, наконец, последнее общее нельзя. Учителю нельзя забывать о том, что современная технология обучения – это, как правило, не новации и тем более не инновации, которые включаются в учебный процесс с тем, чтобы, так сказать, «пускать пыль в глаза», т.е. в целях весьма далеких от истинных учебно-воспитательных задач, которые решаются в начальной школе.

Современные технологии обучения - это система тех руководящих указаний, которые выработаны усилиями многих поколений русских учителей – наших предшественников, а в XX веке и теперь, в веке XXI, проверены в качественном отношении наукой и не противоречат, а соответствуют трем открытым к настоящему времени законам формирования квалифицированного читателя: Закону знания книг; Закону формирования основ читательской культуры; Закону провоцирования обучением нежелания читать [5: с. 26-30].

Основы из этих указаний мы и постарались изложить в прочитанной вами статье, а детально во всех их нюансах они описаны в специальных пособиях для студентов – будущих учителей и для работающего учителя:

1. Светловская Н.Н. Из истории методики обучения читателя в России.–М.: 2000. – 237 с: ил.

2. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. – Издательский центр «Академия», 2001. –288с: илл

3. Светловская Н.Н, Пиче-оол Т.С. Методика обучения творческому чтению (учебно-методическое пособие) Гриф: УМО ВО М.: Издательство Юрайт, 2017. – 290 с.:илл.

4. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Учим читать книги: метод. пособие к урокам чтения для учителя начальных классов школ любого типа: первый год обучения. – М.: 2006. – 192с.:илл.

5. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник. – М.: 2011.– 213с.

6. XXI ВЕК: Русская начальная школа: национальный культурный феномен, общественная значимость которого бесценна: Коллективная монография. – М.: 2017. – 151с.

Ашурова С.Д.

к.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ

ashurovasd@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА

В статье на основе сопоставительного метода и лексико-семантического анализа разноструктурных языков рассматриваются типичные лексические ошибки в речи учащихся-билингвов, обусловленные интерференцией родного языка, выявляются причины возникновения, даются рекомендации, направленные на их предупреждение и преодоление.

Ключевые слова: язык, речь, лексическое значение, интерференция, билингв.

In article on the basis of a comparative method and the lexico-semantic analysis of the phenomena the raznostrukturnykh of languages the typical lexical mistakes in the speech of pupils-bilingvov caused by an interference of the native language are considered the causes are established, the recommendations submitted on their prevention and overcoming are made.

Keywords: language, speech, lexical meaning, interference, bilinguals.

Слово является не только названием предмета
или предметов, но и выражением значений,
а иногда и целой системы значений.

В.В. Виноградов

Типичными для нерусских учащихся являются лексические ошибки, вызванные взаимодействием разных языковых систем. Выдающийся отечественный учёный М.В. Панов определил номинацию данных ошибок как «два к одному или один к двум»: понятия, которые в русском языке переданы рядом слов, в родном языке билингва могут быть обобщены одним словом.

Для иллюстрации приведём отдельные примеры.

В табасаранском языке глаголы движения *приехал, пришёл, прилетел* передаются всего лишь одной словоформой *гъафну* (пришёл). Это способствует

возникновению ошибок типа: «Мама пришла на машине»; «Сестра пришла на самолёте». В подобных конструкциях наблюдаются также многочисленные ошибки на согласование, связанные с отсутствием в дагестанских языках категории рода. Предложения типа «Папа пришёл»; «Мама пришла»; «Папа и мама пришли» в табасаранском языке передаются: «Адаш *гъафну*»; «Дада *гъафну*»; «Адаш ва дада *гъафну*». Родовые показатели в данных конструкциях отсутствуют [3: с. 113].

В лезгинском языке глагол *фин* обозначает 'идти, ехать, лететь, плыть и т.д.'. В русском языке этому глаголу соответствует ряд дифференцированных по смыслу слов. Отсюда – ошибки учащихся-лезгин в русской речи: «Он к нам идёт на лодке»; «Мы шли на самолёте» [5: с. 10].

Исследователь-методист А.И. Осипова отмечает, что носитель русского языка в предложениях: «Я прилетел»; «Я приехал», «Я пришёл» каждый раз сообщает не только о том, что он прибыл, но и как он это сделал, т.е. одновременно указывает и на средство передвижения. Если такая информация сообщается на мордовском-мокша языке, всегда употребляется слово *сань* (пришёл), при этом обязательно добавляется наименование самого средства передвижения: *Моя сань (самолётся, машинася, ялга)*, что в переводе на русский язык буквально означает – *Я пришёл (на самолёте, на машине, пешком)*. В связи с тем, что три слова русского языка (*прилететь, приехать, прийти*) в мокшанском языке выражается одним словом *сань*, в речи обучающихся возникают ошибки типа: «Дядя пришёл из Москвы»; «Я пришёл на самолёте в Саранск». Слова *уехать, улететь, уйти*, антонимичные глаголам *приехать, прилететь, прийти* имеют также один эквивалент – *тусь* (ушёл). Поэтому в русской речи мордовских учащихся встречаются лексические ошибки типа «Мой отец ушёл в Москву», «Моя сестра ушла в Саранск» [6: с. 65].

Ошибки, связанные с употреблением глаголов движения, можно считать типичными, так как они характерны для билингов, родные языки которых являются неродственными и относятся к различным языковым семьям (финно-угорские, тюркские, иберийско-кавказские, иранские и др.).

В речи коми учащихся устойчивы ошибки, связанные с употреблением глаголов *нести, вести, везти*, обозначающих перемещение объекта. Значение данных слов передаётся в коми языке (финно-угорская языковая группа) одним словом *нуны*: «На картине мы видим детей, они несут (вм. везут) в санях бочку с водой»; «Вдруг загорелась баржа, которую принёс (вм. привёл) буксир»; «Они понесли (вм. повели) друзей к стадиону» [4: с. 70].

Г.М. Магомед-Касумов отмечает, что значение русских существительных *берег, опушка, край, окраина, обочина, сторона* передаются на родном (лезгинском) языке словом *къерёх*, что порождает ошибки типа: «берег леса» (вм. опушка), «берег стога» (вм. край), «берег села» (вм. окраина), «берег дороги» (вм. обочина), «берег улицы» (вм. сторона).

Аналогичное явление наблюдается и в татском языке. Слово *гирог* обозначает морскую или речную береговую линию; окраину города, села, посёлка или другого населённого пункта; обочину.

По наблюдениям В.Г. Бирюкова, финно-угорские школьники испытывают большие трудности при употреблении слов, обозначающих положение предметов в пространстве: лежать, стоять, сидеть; висеть, положить, поставить, посадить, повесить [2: с. 53]. В марийском языке значение 'находиться где либо, быть расположенным где-либо' передаётся глаголами *шогаш* (стоять), *шинчас* (сидеть). Например: *Шкаф пырдыж воктен шога* (Шкаф стоит у стены); *Пёрт энер воктене шинча* (Дом стоит у реки); *Самовар үстембалне шинча* (Самовар стоит на столе); *Олатыныз серыште шинча* (Город лежит на берегу моря). Марийские учащиеся, недостаточно владеющие русским языком, для выражения значения 'находиться где-либо' используют прямое значение глагола *шинчаиш* (сидеть). Под влиянием интерференции родного языка возникают лексические ошибки типа: «Чернильница сидит на парте»; «Самовар сидит на столе»; «Город сидит на берегу моря» и т.п. В связи с этим в процессе словарной работы важно дифференцировать значение слов *лежит*, *стоит* на основе лексической сочетаемости с другими лексемами: на столе лежат книга, тетрадь, карандаш, альбом, атлас, дневник; на столе стоят чернильница, настольная лампа, ваза с цветами. Для уточнения значений данных слов полезны упражнения коммуникативного характера: «Что лежит и что стоит на обеденном столе». Предполагаемый ответ учащихся: 1. «На обеденном столе лежат вилки, ложки, ножи, салфетки». 2. «На обеденном столе стоят тарелки, стаканы, графины».

Во многих исследованиях (З.Н. Загиров, А.И. Осипова, Г.С. Сулейманова) отмечаются многочисленные ошибки в речи билингвов в употреблении слов *положить* и *поставить*. Например, в табасаранском языке данным глаголам соответствует одно слово *дивуб*. Это лексико-семантическое несоответствие объясняет ошибки типа: «положить чайник на стол», «положить стакан на стол» (вм. поставить) и «поставить тетрадь», «карандаши в портфель» (вм. положить).

В русской речи татарских и башкирских учащихся также встречаются ошибки в употреблении данных глаголов: «поставь книги на стол» (вм. положи), «поставь трубку на рычаг» (вм. положить трубку на рычаг). В татарском языке данным словам соответствует глагол *кую*. Подобные ошибки характерны и для учеников-мокша, которые говорят: «Я положил ведро за дверь» (вм. поставил). Лексическая ошибка обусловлена тем, что данные понятия в мордовском языке обозначаются одним словом *путоме*. Не дифференцируются в мокша языке русские глаголы *стоять*, *лежать*, их значения передаются словом *ащи*, поэтому учащиеся говорят: «Ваза лежит на столе». Носители русского языка, употребляя предложение «Ваза стоит на столе» одновременно подчёркивают место нахождения предмета и его

положение в пространстве. В данной фразе на мокшанском языке указывается лишь на то, где расположен предмет. По наблюдениям А.И. Осиповой ученикам мокша свойственны ошибки типа: «У нас опять молодой учитель». По её мнению, эта ошибка вызвана тем, что в русском языке понятия, которые передаются лексемами *новый* и *молодой*, на мокшанском языке унифицированы и выражаются словом *од* (*од куд, от ломань*).

Лексические ошибки возникают и в том случае, если двум словам родного языка в русском соответствует одно слово. Например, в табасаранском языке слова *дядя* и *тётя* употребляются с учётом конкретизации родства: *дядя* – *халу* (родственник по матери); *дядя* – *ими* (родственник по отцу); *тётя* – *хала* (родственница по матери), *тётя* – *эми* (родственница по отцу) [3: с. 116]. Аналогичное явление наблюдается и в татском языке: *тётя* со стороны матери – *холла*; *тётя* со стороны отца – *ама*.

В чукотском языке для обозначения северного оленя используется около 30 слов.

При усвоении многозначных слов у нерусских учащихся возникают трудности, которые можно объяснить «несовпадающей многозначностью» (термин М.В. Панова). Редким явлением является полное совпадение набора лексических значений у двух слов из разных языков (особенно генетически далёких друг от друга). Для иллюстрации приведём только один пример. В русском языке слово *лицо* имеет несколько значений: 1) передняя часть головы человека. Лицо её было бледным; 2) индивидуальный облик, отличительные черты кого – чего – либо. Этот журнал имеет своё лицо; 3) человек как член общества. В проведённом семинаре приняли участие официальные лица.

В лезгинском языке первое значение передаётся словом *чин*, второе – словом *къмат*, третье – словом *кас*. Также *чин* по-лезгински значит ‘наружная, верхняя сторона’: *столдин чин* – поверхность стола, *ктабдин чин* – страница книги. В связи с этим в русской речи учащихся-лезгин встречаются ошибки: «*лицо книги*» (т.е. страницы), «*лицо стола*» (т.е. поверхность стола).

Методика работы над многозначными словами разнообразна по своему характеру, «её можно проводить в лексико-семантическом плане (работа над значением, лексической сочетаемостью), грамматическом (связь с определёнными частями речи), синтаксическом (построение словосочетаний, предложений разных типов), орфографическом и стилистическом (умение употреблять многозначные слова в речи)» [1: с. 19]. Изучение многозначного слова целесообразно начинать с усвоения прямого, основного значения. В первую очередь нужно предложить обучающимся вспомнить прямое значение многозначного слова, придумать с ним словосочетание, предложение. Затем следует перейти к выяснению новых, переносных значений, используя для этого доступные приёмы семантизации, основным из которых является контекст.

Несовпадение объёма значений в разных языковых системах приводит к ошибкам, связанным с нарушением лексической сочетаемости. Например, слово чай в русском языке может сочетаться с прилагательным крепкий. Языкам абхазо – адыгской группы такое сочетание не свойственно. Крепкий в понимании носителей этих языков может быть земля (твёрдая земля) или вещество, например, камень. Зато в этих языках допустимо сочетание *фыз быдэ* – буквально «крепкая женщина», передающее значение «скупая женщина» [7: с. 79].

Краткие выводы.

1. Типичные лексические ошибки в речи учащихся-билинггов подразделяются на две основные группы: ошибки, вызванные спецификой лексической системы второго языка (внутриязыковая интерференция), ошибки, обусловленные взаимодействием языковых систем (межъязыковая интерференция).

2. Типичные ошибки в речи учащихся-билинггов возникают в результате неэквивалентности семантического объёма лексических единиц, который может быть в сопоставляемых разноструктурных языках шире или уже.

3. Учёт типичных лексических ошибок необходим для эффективной организации словарной работы на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом обучающихся, а также в образовательных учреждениях с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения.

4. Преодолению лексических ошибок способствуют отдельные приёмы семантизации: описательное толкование, подбор синонимов, антонимов, родовых понятий к видовым, учёт словообразовательных, ассоциативных, тематически связей слов, семантической валентности. При полном совпадении значений лексических единиц русского и родного языков целесообразным является перевод как эффективное средство семантизации.

5. Знание соотношения русского и родных языков, их общности и специфики приводит к возможности опоры на родной язык обучающихся, способствует предупреждению интерференции, а также учёту транспозиции (положительное влияние родного языка).

Литература

1. Ашурова, С.Д. Трудности усвоения лексики и фразеологии русского языка учащимися национальных школ / С.Д. Ашурова, Е.В. Ефремова // Сборник научных трудов «Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР». – М.: НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР, 1984. - 144 с.

2. Бирюков, В.Г. Работа над лексическими ошибками учащихся финно-угорских школ / В.Г. Бирюков // Сборник научных трудов «Лексические

ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР». – М.: НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР, 1984. - 144 с.

3. Загиров, З.М. Лексическая интерференция в условиях табасаранско-русского двуязычия и пути её преодоления / З.М. Загиров // Сборник научных трудов «Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР». – М.: НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР, 1984. - 144 с.

4. Королёва, Т.Н. Некоторые лексические ошибки, связанные с построением и использованием русских сложноподчинённых предложений коми учащимися / Т.Н. Королёва // Сборник научных трудов «Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР». – М.: НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР, 1984. - 144 с.

5. Магомед-Касумов, Г.М. Лексическая интерференция и пути её преодоления / Г.М. Магомед-Касумов: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1978.

6. Осипова, А.И. Интерференция на лексическом уровне и пути её преодоления в процессе обучения русскому языку учащихся-мокша / А.И. Осипова // Сборник научных трудов «Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР». – М.: НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР, 1984. - 144 с.

7. Экба, Н.Б. Вопросы преподавания русского языка в школах народов абхазо-адыгской группы / Н.Б. Экба // В кн.: «Русский и родные языки в школах народов РСФСР». – Вып. 5 - Л., 1976.

Талдина С.И.

учитель начальных классов ГБОУ школа №1242

аспирант МГПУ ИППО

г. Москва

ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается организация словарной работы на уроках русского языка в поликультурной начальной школе, обсуждаются эффективные приемы семантизации, приводятся примерные задания словарной работы на разных этапах урока русского языка на основании тематико-ассоциативной группы.

Ключевые слова: ассоциативная группа, инофон, лексическое значение, лексическая система, приёмы семантизации, тематическая группа слов.

The article discusses the organisation of dictionary work on the lessons of Russian language in the multicultural primary school, discusses effective methods of semantization, there are sample jobs dictionary work at different stages of the lesson of the Russian language on the basis of the thematic-associative group.

Keywords: associative group, foreign students, lexical meaning, lexical system, methods of semantization, thematic group of words.

Обновление российского образования в соответствии с постоянной миграцией населения привело к широкому распространению в общеобразовательных школах России совместного обучения русскоязычных учащихся и учащихся, для которых русский язык не является родным. Иноязычные школьники обучаются и общаются с учителями и одноклассниками только на русском языке, тогда как дома их родители в основном говорят на родном для них языке. Учат детей-инофонов в общеобразовательных учреждениях по методике русского языка как родного, которая значительно отличается от методики преподавания русского как неродного и иностранного.

Трудности в освоении русского языка учащимися-инофонами связаны с тем, что русским языком такие ученики владеют на бытовом уровне или не владеют совсем, в связи с чем они испытывают, приходя в русскоязычную школу, сложности в межличностном общении. Следовательно, учителю необходимо эффективно проводить на уроках русского языка и во внеурочной деятельности работу, направленную на формирование и обогащение словарного запаса младших школьников-инофонов: выделить слова, дать толкование с учётом поликультурного состава учащихся, выбрать способы семантизации лексических единиц, доступных для поликультурного класса.

Учёные-методисты С.Д. Ашурова, Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, Е.В. Какорина, Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская, Л.Г. Саяхова подчёркивают значение системной словарной работы в целях развития речевой деятельности иноязычных учащихся. На основе теоретических и опытно-экспериментальных исследований учёные разных методических школ считают, что словарную работу на уроках русского языка в поликультурном классе следует проводить с учётом данных рекомендаций:

- проводить отбор языкового материала, опираясь на речевую потребность ребёнка в повседневной жизни;
- включать новые слова в повседневное общение ученика;
- работать над данными словами с учетом лексической сочетаемости (валентности);
- включать задания, которые направлены на взаимосвязанное обучение всех видов речевой деятельности;
- включать данные слова в речь (словосочетание, предложение, текст).

Основным средством формирования и обогащения словарного запаса детей-инофонов при обучении русскому языку как неродному является лексическая работа, следовательно, педагогу полиэтнического класса необходимо применять на уроке русского языка разные способы семантизации

слов. Главное условие – дети должны понять смысл слова и в дальнейшем использовать его в своей речи [1: с. 23].

Как отмечают С.Д. Ащурова, Л.Г. Саяхова, эффективным приёмом семантизации в поликультурном классе является введение слов ассоциативными блоками, в которых лексические единицы объединяются по смыслу, тематико-ситуационному принципу, по функционированию в речи. Они считают, что «именно системный характер лексических единиц позволяет человеческой памяти фиксировать тот немалый словарный запас, который необходим для общения» [1: с. 13]. Работа с новыми словами ведется по запоминанию, узнаванию, отождествлению, закреплению, вызыванию из памяти, употреблению в собственных фразах.

Словарную работу следует начинать с введения новых слов. Приёмы семантизации можно дифференцировать по разным основаниям: лексико-семантические (семасиологический аспект), уровень системных отношений, с учётом взаимосвязей разных сторон языка, функциональный аспект. Расположим приёмы семантизации в соответствии с вышеуказанными основаниями:

- использование семантического поля слова, выделяя их характерные и частотные семантические связи слова;
- с учётом родовидовых отношений;
- объяснение через отношение «часть-целое»;
- объяснение с помощью синонимов;
- объяснение с использованием антонимов;
- опора на словообразовательный анализ;
- объяснение слова через контекст и сочетаемость слова;
- наглядный способ [1, с. 81-86].

Данные приёмы семантизации новых слов могут быть использованы как для инофонов, так и для русскоязычных учащихся. Такие способы семантизации слов как подбор паронимов, этимологический анализ целесообразно использовать в поликультурном классе на продвинутом уровне.

Отбор способов семантизации лексики зависит от того, какая форма семантизации даст возможность с наибольшей точностью и при наименьшей затрате учебного времени правильно определять значение изучаемого слова.

Рассмотрим фрагмент урока русского языка (в классе с полиэтническим составом обучающихся) на основе использования тематико-ассоциативной лексики. Проведённая лексическая работа имеет интегрированный характер, так как проводится как с инофонами, так и с русскоязычными учащимися.



Раскроем особенности первого этапа - введение тематической группы слов.

На данном этапе следует познакомить учащихся с тематической группой слов с помощью толкования, записать, проговорить с учётом орфоэпических норм и запомнить их.

При толковании слов целесообразно использовать логическое определение, данное в толковом словаре. Нужно помнить, что для иноязычных учащихся определения необходимо адаптировать. Если слово является многозначным, достаточно лишь того значения, которого требует контекст.

Приведём пример *тематико-ассоциативной группы «Времена года. Зима»*: бежать, белый, замёрзнуть (река), зима, зимний, играть, лежать, лепить, лёд, лыжи, мороз, пушистый, свежий, сильный, сковать (землю), снег, снежная (баба), снежок, стужа, и т.д.

Новую тематико-ситуационную группу можно ввести на основе следующего текста.

Морозы сковали землю. Замерзли реки и озера. Везде лежит белый пушистый снег. Дети рады зиме. По свежему снегу приятно бежать на лыжах. Серёжа и Женя играют в снежки. Лиза и Зоя лепят снежную бабу. Только животным тяжело в зимнюю стужу. Птицы летят ближе к жилью. Ребята, помогите зимой нашим маленьким друзьям. Сделайте для птиц кормушки.

Вопросы после прочтения текста:

- Какое время года описано в тексте? (зима);
- Какие признаки зимнего периода времени перечислены в тексте? (морозы, замёрзли, снег, бежать на лыжах и т.д.).

После выделения слов тематико-ассоциативной группы необходимо растолковать слова, выбрав эффективные приёмы семантизации. Например, выражение «сковать землю» можно объяснить с помощью синонима: сковать – заморозить. Слово «стужа» учитель объясняет, используя наглядный приём: на мультимедийный экран выводится видеосюжет с изображением стужи.

После толкования слов учитель просит учащихся записать слова тематико-ассоциативной группы, правильно произнести, поставить ударение.

Для запоминания слов может быть использована рифмовка.

*Входит стужа во дворы,
Бродит в поисках дыры.
Там, где стужа пролезает,
Всё тотчас же замерзает.*

Рассмотрим второй этап словарной работы – упражнение на закрепление новых лексических единиц, входящих в тематико-ситуационную группу.

На данном этапе следует начать работу с подготовительных упражнений конструктивного характера, направленных на закрепление новых слов, потом перейти к творческим речевым упражнениям. Следует отметить, что на этапе

закрепления лексических единиц в поликультурном классе задания могут быть разделены на уровни: для детей-инофлов, в отличие от русскоязычных учащихся, при необходимости рекомендуется в упражнениях давать слова для справок.

Приведём примеры таких упражнений.

I. Подготовительное лексическое упражнение.

Прочитайте текст, вставьте слова, подходящие по смыслу.

Стояла суровая _____. На улице был сильный _____. Воздух был _____. Земля была покрыта _____. Алёна и Петя _____ снежную бабу. Кирилл и Миша катались на _____.

Слова для справок: зима, лыжах, мороз, лепили, свежий, снегом.

II. Упражнения творческого характера.

1) На доске две колонки слов. Подберите к словам из первой колонки подходящие по смыслу слова из второй колонки.

пушистый	воздух
замёрзло	на лыжах
свежий	снег
кататься	озеро
лепить	снежную бабу

2) Замените выделенные слова синонимами.

- На земле лежал *рыхлый* снег.
- Дети лепили *снеговика*.
- Мороз *заморозил* землю.

Слова для справок: снежную бабу, сковал, пушистый.

Третий этап – активизация знаний.

На этом этапе ставится две основные задачи: 1) введение новых лексических единиц в активный словарный запас учащихся; 2) развитие речевой деятельности на основе тематико-ассоциативной группы.

1) Игра «Кто быстрее?»: Послушайте вопросы, ответьте на них, используя новые слова.

- На чём катаются дети зимой? (Дети катаются зимой на лыжах).
- Чем покрыты все реки и озёра зимой? (Реки и озёра зимой покрыты льдом).
- Что можно слепить зимой из снега? (Зимой из снега можно слепить снежную бабу).

2) Дётся иллюстрация картины, на которой изображены зимние игры детей. Задания: Рассмотрите картину, что на ней изображено? Чем занимаются дети? Какое у них настроение?

Учитель слушает ответы детей, исправляет неправильное произношение, корректирует предложения. После ответов учащиеся вместе с учителем записывают полученный тест.

Таким образом, работа по обогащению словаря иноязычных обучающихся поликультурного класса должна вестись систематически и целенаправленно с использованием разнообразных приёмов семантизации. Словарь начинающего изучать русский язык ученика - инофона должен формироваться с освоения ситуативной и тематически связанной лексики в процессе развития связной речи.

Литература

1. *Ашурова, С.Д.* Словарно-фразеологическая работа в национальной школе / С.Д. Ашурова, Л.Г. Саяхова. - Ленинград: Просвещение, 1982. – 159 с.
2. *Ашурова, С.Д.* Трудности усвоения лексики русского языка учащимися национальных школ / С.Д. Ашурова, Е.В. Ефремова // Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР.- М., 1984, – 144 с.
3. *Балыхина, Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного, нового / Т.М. Балыхина. – 2-е изд. - М.: РУДН, 2010. – 188 с.
4. *Вагнер, В.Н.* Лексика русского языка как иностранного и её преподавание / В.Н. Вагнер. - М.: Флинта: Наука, 2009. – 104 с.
5. *Михеева, Т.Б.* Некоторые формы и приёмы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся / Т.Б. Михеева // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сб. матер. круглого стола. – М.:МИОО, 2009. – С.11-23.

Мягкая О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

oksanka-m-94@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИЕЙ

В статье рассматривается проблема формирования культурной идентичности учащихся поликультурной начальной школы в процессе овладения русской интонацией в период обучения грамоте.

Ключевые слова: культурная идентичность, русская интонация, младший школьник.

В социологии современный период развития российского общества рассматривается как период информационных и психологических войн, когда русский язык, национальная самобытность оказываются под угрозой

деформации. Эти процессы волнуют всех, кому дорог родной язык. Усугубляют ситуацию свойственные России миграционные процессы, которые, активизируясь, выявляют проблему обучения мигрантов русскому языку.

Государственная миграционная политика нашего государства содержит установки на содействие адаптации мигрантов. В нормативных документах отмечается, что в настоящее время необходимо обеспечить полноценное языковое образование детей мигрантов. В стандарте второго поколения (ФГОС НОО) названы предметные результаты обучения русскому языку: «формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения» [4: с. 10].

Достижение названных в стандарте результатов обеспечивает детям возможность получения качественного образования по всем школьным предметам, поскольку именно русский язык как государственный язык РФ является важнейшим средством получения образования в школах РФ.

Современные исследователи отмечают, что активность миграционных процессов, в которые вовлечены и дети мигрантов, сказывается на изменении речевой (языковой) среды класса, придает ей нестабильность, усложняет задачу решения проблемы обучения учащихся-инофонов¹ русскому языку, а также создает трудности и в обучении русскому языку как родному. «Ссылаясь на опыт общения с родителями учащихся-инофонов, учителя отмечают, что в среде взрослых мигрантов русский язык весьма значим, поскольку владение титульным языком обеспечивает успешную социальную адаптацию в стране проживания, открывает доступ к профессиональной карьере, что необходимо для последующей жизни в России. Однако далеко не все родители могут привить своим детям такое же отношение к языку страны проживания. Учителя отмечают, что многие дети мигрантов, как и их взрослые родственники, в семье говорят исключительно на родном языке, в школе же эти дети должны говорить только на русском языке» [3: с. 15]. Учителя, высказывая критические замечания в адрес родителей детей мигрантов, сами не стремятся вовлекать близких родственников в процесс обучения русскому языку детей-инофонов.

В этих условиях возникает необходимость формирования у обучающихся поликультурных классов культурной идентичности, которая трактуется как самоощущение человека внутри конкретной культуры, поскольку индивид имеет потребность в определенных формах групповой идентификации. О.

¹ Инофон – ребенок, для которого русский язык не является родным.

Тоффлер отмечает, что идея «принадлежности», акт идентификации с другими оказываются фундаментом всех человеческих систем [1: с. 717].

Богатыми возможностями для решения задач становления и сохранения культурной идентичности школьников обладает целенаправленная работа по развитию речевой деятельности, по формированию произносительной культуры учащихся, в том числе – интонационной стороны их устной речи.

Особый интерес представляет методика совершенствования интонационных умений первоклассников, осуществляемая с опорой на дидактический материал букваря (азбуки). Такой подготовительный курс, по замыслу разработчиков, обеспечит осмысление обучающимися собственного речевого опыта, а также послужит «базой для дальнейшего изучения синтаксиса, пунктуации, обучения выразительному чтению, усвоения интонации как средства общения» [2: с. 149].

Современные методисты (А.В. Богданова, Т.И. Зиновьева, Ан.Ю. Чирво и др.) подчеркивают, что в работе над интонацией следует реализовать многокомпонентный и функциональный подходы. Это означает, что дети должны практически овладеть понятиями: интонация, мелодика, темп, тембр (эмоциональная интонация), логическое ударение. При этом необходимо обеспечить осознание той «работы», которые все компоненты выполняют в речи.

Т.И. Зиновьевой определены специальные принципы построения интонационной работы. Так, принцип развития интонационного слуха предполагает проведение интонационно-смыслового анализа звучащей речи, в процессе которого используются такие приемы, как беседа-рассуждение, элементарный графический разбор, графический диктант. Принцип обучения «от диалога к монологу» реализуется в ходе выполнения различных коммуникативно-речевых упражнений, сконструированных с опорой на речевую ситуацию. Предполагается, что дети обучаются осознавать эмоциональное состояние персонажа картинки букваря (азбуки) по невербальным средствам (позе, мимике, жесту). Кроме того, первоклассники пытаются описать ситуацию общения по услышанному диалогу (монологу), а также – оценить адекватность интонационного оформления звучащей речи. Наш опыт показал, что для совершенствования интонационных умений детей весьма эффективен прием прогнозирования содержания высказываний ее героев. Принцип усвоения интонации и синтаксиса, интонации и пунктуации предусматривает внедрение таких методических приемов: «расстановка пропущенных пунктуационных знаков, устный пунктуационный диктант с использованием индивидуальных карточек с изображением пунктуационных знаков, письменный пунктуационный диктант с фиксацией на письме только пунктуационных знаков, прием попутных замечаний учителя, графический

диктант и пр.» [2: с. 120 – 121]. Особо следует подчеркнуть важность внедрения принципа наглядности, которых реализуется в связи с принципами: внимания к материи языка, оценки выразительности речи, развития языкового чутья. Мы убеждены, что реализация этих принципов в образовательном процессе позволит повысить эффективность работы по формированию культурной идентичности учеников поликультурной начальной школы в процессе целенаправленного обучения интонации.

Мы полагаем, что в обучении младших школьников интонационным умениям целесообразно использовать дополнительные средства наглядности (и звуковой, и зрительной), среди них: звуковая запись речи; демонстрационные и индивидуальные карточки; набор ручных кукол для проведения коммуникативных упражнений; наборы таблиц со словами-наименованиями эмоциональных состояний; сюжетные иллюстрации.

Литература

1. Балагушкин Е.Г. Гоффлер Э. // Культурология. Энциклопедия. В 2-х т. – М., 2007. – Т. 2. – С. 717 – 719.
2. Зиновьева Т.И. Работа над интонацией в период обучения грамоте: монография. М.: Экон-Информ, 2011. – 163 с.
3. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография/ Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 31 с.

Гоголева А.Р.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

aida.gog@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРИГАМИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается методика использования в обучении математике младших школьников оригами – изделий, которые получаются путем сгибания бумаги. Работа в технике оригами способствует усвоению свойств таких геометрических фигур, как линия, угол, отрезок, треугольник, квадрат и др. Кроме того, использование оригами способствует развитию у младших школьников интереса к математике.

Ключевые слова: Свойства геометрических фигур, оригами, дизайн, интерес к математике.

The article deals with the technique of using origami in the teaching of mathematics for junior schoolchildren, products that are obtained by bending paper. Work in origami technique promotes the assimilation of the properties of such geometric figures as a line, angle, segment, triangle, square, etc. In addition, the use of origami promotes the development of interest in younger students in mathematics.

Keywords: Properties of geometric figures, origami, design, interest in mathematics.

Оригами-это один из приемов дизайна в обучении математике. В переводе с английского «дизайн» означает чертеж, рисунок, проект. Говоря о дизайне в обучении, как правило, понимают творческую деятельность, целью которой является формирование предметной среды, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека [1]. Кроме того, дизайном называют особую сферу деятельности, которая предполагает проектную и научно-организационную разработку всесторонне совершенных условий жизни человека [2].

Приемы дизайнерского мышления, такие как: обобщение, анализ, сравнение, абстракция, синтез являются аналогичными математическому мышлению. Продуктами такого мышления являются умозаключения, понятия, суждения и система образов. Понятия дизайна "порядок", "проекция", "пропорция" встречаются в математических дисциплинах. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи математики и дизайна. Математические понятия: линии, фигуры графического изображения лежат в основе дизайна.

В начальной школе такие математические понятия как линия, геометрическая фигура, соответствие являются основой создания композиций, способствуют формированию дизайнерского мышления. Линия в дизайне не просто отражает знак, эмоционально воздействует на человека: горизонтальная - вызывает чувство покоя; вертикальная - передает стремление вверх; наклонная - вызывает неустойчивое положение, ломаная - ассоциируется с неуравновешенностью настроения. Выразительное качество линий широко используется в дизайне при решении композиционных задач.

Достаточно популярным в художественном творчестве стало изготовление изделий средствами пластических техник. Искусство "оригами" (изготовление изделий способом сгибания бумаги) формирует у детей такие качества как наблюдательность, пространственное воображение, чувство пропорции, логическую память, сосредоточенность, сообразительность. Главный секрет в технике оригами - это научиться видеть то, что может выйти в конечном результате, то есть проектирование. Работа в технике оригами способствует усвоению знаний по геометрии о фигуре, точке, различных видах линий. В свою очередь складывание бумаги опирается на математические понятия. Собственно, знания о геометрических фигурах и искусство оригами можно удачно интегрировать в начальной школе, что будет способствовать

развитию математического мышления детей. Уже с первого класса данную технологию можно с успехом применять при изучении геометрических фигур, поскольку оригами является подготовительным материалом для дальнейшего изучения геометрии.

В зависимости от уровня подготовленности класса, задачи могут быть более сложными и сопровождаться вопросами. Следует обращать внимание детей на такие геометрические фигуры, которые получаются в процессе складывания листа бумаги. На первых занятиях нужно познакомить детей с основными приемами техники оригами. В результате ученики отрабатывают основные геометрические понятия. Для этого хорошо подходят простые базовые формы оригами. В процессе проведения первых занятий необходимо обращать внимание на допущенные ошибки: неравенство сторон, непараллельность сторон, неравенство углов. На этом этапе дети все это делают без использования чертежных инструментов. Параллельно с ознакомлением основных элементов техники (то есть самого процесса складывания листа бумаги), можно уже знакомить детей со схематическим изображением этапов составления фигурки. В результате дети учатся составлять и читать схемы, а позже и чертить схемы. В третьем - четвертом классе уже можно использовать модульное оригами. Здесь необходимо знание условных обозначений. В зависимости от возраста и уровня подготовки учащихся, используют один из следующих способов:

- ✓ аппликация;
- ✓ шаблон;
- ✓ с использованием чертежных инструментов.

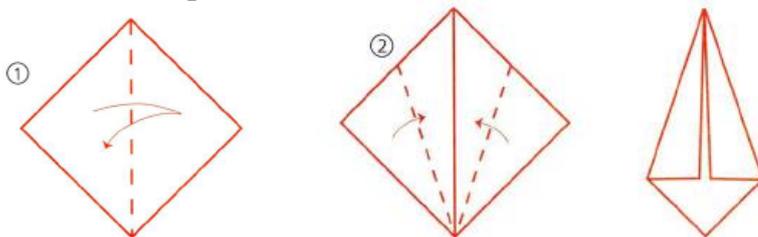
Приведем примеры задач:

I. Изготовление воздушного змея

Инструкция: После каждого этапа, важно проглаживать пальчиками получившуюся деталь (фигуру), производить действия аккуратно, прилежно и с хорошим настроением.

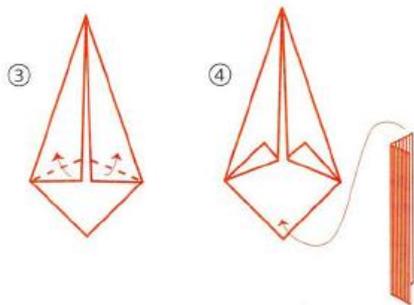
Учитель руководит процессом изготовления воздушного змея, включая в беседу понятие «поверхность», «квадрат», «диагональ» «треугольник», «плоскость», «линия», «точка», «симметрия», «геометрическая фигура», привлекая внимание к свойствам геометрических фигур, создавая и формируя обратную связь.

1. Сделай из бумаги несколько квадратов со стороной 10 см
2. Согни квадрат по диагонали и разверни его



3. Согни углы к линии по середине . Отогни прямые углы треугольников.

4. Приклей хвост, сделанный из узких длинных разноцветных веревочек(нитей) разной длины (3;5;6;8 см). Укрась изготовленного змея .



В процессе творческой деятельности по изготовлению оригами «воздушный змей», следует привлечь внимание учащихся на возможности зашифровать своё желание, свою мечту и написать об этом внутри «воздушного змея».

Варианты:

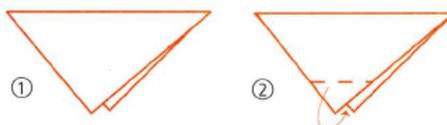
а) начальными буквами слов, составляющих текст желания (Я; Х; С; В; Д – «я хочу стать великолепным дизайнером»)

б) обозначив числом каждое слово своего желания, подсчитав буквы в этом слове (1;4;5;7;11 –« я хочу стать великим математиком »)

II. Изготовление оригами «Щенок»

Школьники изготавливают два квадрата со стороной 10 см и 8 см

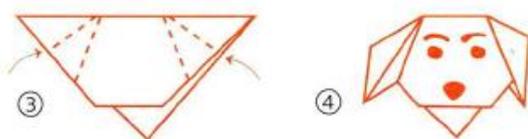
1.Изготовление головы щенка. Согни квадрат по диагонали так, чтобы получилось два равных треугольника (рис. 1).



2.Отогни верхний угол треугольника назад внутрь (рис. 2).

3.Согни боковые части до линии согнутого треугольника (рис. 3).

4.Расправь половину бокового треугольника в обратную сторону в виде ушей (рис. 4).



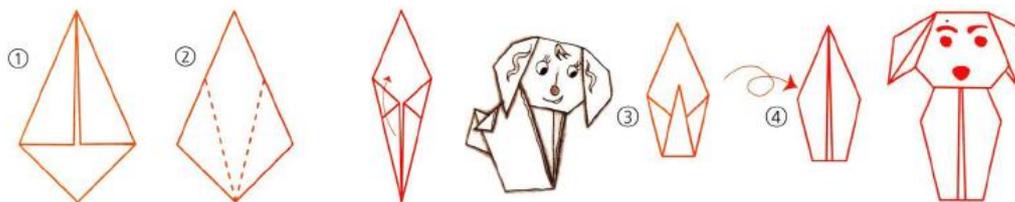
Нарисуй глаза и нос. Передай характер.

5. Изготовление туловища щенка.

6.Поэтапно сложи квадрат так, чтобы получилась фигура (рис.1)

Переверни заготовку и согни к центральной линии равные, симметричные боковые треугольники (рис. 2)

7. Согни нижнюю часть (рис. 3)



8. Переверни заготовку (рис.4).

Приклей голову к туловищу

Сделай самостоятельно: выбери цвет для щенка.

Придумай ему имя, историю. Презентуй проект

Конкурс: «Ёлочная игрушка - 2018»

Нетрудно заметить, что выполняя данные оригами, младшие школьники, в интересной и близкой для них творческой деятельности усваивают такие математические понятия как линия, прямой угол, острый угол, квадрат, прямоугольник, диагональ, треугольник, симметрия.

Литература

1. Адамчик, М.В. Дизайн и основы композиции в дизайнерском творчестве и фотографии/ М.Н. Адамчик - Минск: Харвест, 2010. – с.190

2. Беляева, С.Е. Основы изобразительного искусства и художественного проектирования. Уч. пособ./С.Е. Беляева – М.: Академия, 2017. –с.200

3. Глазычев, В.Л. Дизайн как он есть/ В.Л. Глазычев – М.: Европа, 2011. – с.320

4. Кожевникова, Е.Н. Оригинальная форма проведения внеурочных занятий по математике / Е.Н. Кожевникова // Начальная школа. – 2015. –№9. – С. 73–75

5. Стойлова, Л.П. Теоретические основы начального курса математики. Уч. пособ. в 2 ч./ Л.П. Стойлова –М.; МГПУ, 2014. –с.180.

Конькова Е.С.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

Konek93@mail.ru

ОВЛАДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СРЕДСТВАМИ И СПОСОБАМИ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА НА УРОКАХ ИЗЛОЖЕНИЯ

В статье обоснована необходимость формирования у младших школьников умений грамотного использования средств и способов обеспечения связности текста в процессе обучения изложению.

Ключевые слова: связная речь, связность текста, изложение.

Задача развития связной речи в школе трактуется как современной методической наукой как важнейшая задача речевого воспитания обучающихся. Анализ практики начального образования свидетельствует, что эффективным способом развития связной речи младших школьников является изложение – «комплексное упражнение, позволяющее отрабатывать совокупность речевых умений, необходимых для воспроизведения текста» [6: с. 285 – 286].

В этой работе особое место занимает работа по формированию представлений о связном тексте, о законах его построения, что позволяет младшим школьникам овладеть логикой объединения предложений в текст, умением обеспечивать их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Разработчик методики обучения связной речи, изложению должен опираться на данные лингвистической науки. В научной лингвистической литературе представлены различные **толкования понятия «текст»**. Проблемам теории текста посвящены труды Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотновой, И.Р. Гальперина и др. Так, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» понятие текста трактуется как «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [5: с. 25]. Однако наиболее точным, востребованным при построении методических разработок признано определение известного лингвиста И.Р. Гальперина: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3, с. 37].

Из приведенных определений ясно, что при описании понятия «текст», его структуры лингвисты обращаются к **понятию «связность»**. Благодаря этой особенности текст «не рассыпается», сохраняются его единая структура и содержание. Связность текста проявляется в том, что каждое последующее предложение строится на базе предыдущего, вбирая в себя ту или иную его часть. В лингвистической науке то, что переходит в последующее предложение из предыдущего, получило название «данное», а то, что сообщается дополнительно, – «новое», которое, как правило, стоит в конце предложения, а в устной речи выделяется логическим ударением. Функция «данного» состоит в связи предложений между собой, а функция «нового» – в развитии мысли в данном тексте. Для связи предложений в тексте, «данного» и «нового», используются два способа связи: цепная (наиболее распространенная) и параллельная.

В работе над связностью текста особое внимание следует уделить лексическим средствам связи. В их числе: лексический повтор, синонимическая замена, использование антонимов, родовидовые слова, употребление слов одной тематической группы, описательный оборот. К морфологическим средствам связи относятся: единство видовременных форм; местоименная замена; использование союзов, частиц, вводных слов, выступающих средствами связи внутри предложений, в рамках всего текста; наречия со значением времени и пространства позволяют уточнить временную и пространственную характеристику текста; использование степеней сравнения прилагательных и наречий. К синтаксическим средствам связи предложений относятся: синтаксический параллелизм; парцелляция; соположенность предложений; предложения-скрепы; слова и словосочетания, не раскрывающие своей семантики в рамках одного предложения.

Педагог должен понимать и учитывать особенности становления и развития речи в онтогенезе [4: с. 196]. В раннем детстве речь возникает как социальное явление, как средство общения: у ребенка возникает потребность общения, которую он удовлетворяет посредством невербальных, а затем и простейших средств речи (сначала лепета, а в возрасте около года – первых слов). Познавая окружающий мир, планируя действия, ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами, многообразными синтаксическими конструкциями. Сказанное свидетельствует, что для гармоничного развития речи нужно обеспечить образцовую речевую среду.

В полноценном развитии речи школьника важную роль играют не только речевая среда, окружение, но и упражнения, к проведению которых предъявляются требования: систематичность, последовательность, перспективность, взаимосвязь разнообразных упражнений, умение подчинить их единой цели. Одним из направлений выполнения речевых упражнений становится овладение средствами и способами связности текста, усвоение представлений (позже – знаний) о связном тексте, о законах его построения.

М.Ю. Газалова, О.Н. Ситникова указывают, что «обучение языковым средствам, с помощью которых достигается связность высказывания, тесно переплетается с обучением синтаксису целого текста, в основе которого лежит рассмотрение единиц языка более сложных, чем предложение» [2: с. 2].

Исследователи отмечают, что «... связность речи (текста) состоит в том, что предложения в ней дополняют друг друга по смыслу, мысль переходит из одного предложения в другое, обогащаясь новыми подробностями или оттенками. На данном этапе обучения школьники

должны усвоить систему языковых средств, реализующих связность речи. Усвоение этого материала связано с изучением тем по морфологии (местоимение, имя существительное, глагол, союзы), многих тем по синтаксису, прежде всего тех, которые знакомят учащихся с порядком слов в предложении, с видами союзной связи» [2: с. 4].

Анализ УМК по русскому языку «Школа России» и «Гармония» позволил нам обнаружить, что изучению тем «Текст», «Предложение» в них уделяется значительное внимание. Однако более детальная работа над названными темами предусмотрена в учебниках В.П. Канакиной и В.Г. Горещкого. Здесь представлены определения понятий «текст», «типы текста»; большое значение придается работе над связью слов в предложении и словосочетании; предусмотрено обучение нормам построения и образования предложений; есть задания на развитие умения пользоваться предложениями в устной и письменной речи; дается понимание содержания и структуры предложений в чужой речи. В учебниках М.С. Соловейчик предусмотрена большая творческая работа с текстом: озаглавливание текста; написание изложения и сочинения по заданному типу текста; замена одного типа текста другим; составление текста; определение темы текста; разбивка темы на микротемы и др.

Положительно оценивая потенциал учебников, мы констатируем недостаточное количество упражнений следующих видов: на замену повторов одноименными словами, например, синонимами и антонимами; на умение выделять в предложении видо-временные формы глаголов – сказуемых; на умение выделять и использовать союзы *и, а, но* для связи предложений.

Представим примеры таких заданий.

Задание № 1. Прочитайте. Отметьте, какой из предложенных примеров является текстом? Почему?

Формируемое умение: отличать текст от предложения.

1. На празднике было очень весело! 2. Зимой можно кататься на санках. Скворцы прилетели! Я люблю читать сказки. 3. Ученики нашего класса ходили в зоопарк. Они видели много зверей. На солнце грелись львица с маленьким львенком. Заяц и зайчиха грызли капусту. Медленно ползала черепаха с большим панцирем. Девочкам понравилась лисица.

Задание № 2. Составьте из предложений текст. Расположите предложения так, чтобы получился текст. Придумайте к нему заголовок.

Формируемое умение: устанавливать последовательность предложений в тексте (восстанавливать деформированный текст).

1. Зимой незаметным становится среди серых ветвей.

2. Живёт в лесу маленький зверёк, который шубку меняет.

3. Но нас не проведёшь!

4. Зимой шубка у него серая, невзрачная, что и не узнать рыжую попкакушку.

5. Мы белку из всех зверей отличить можем!

6. Летом, как огонёк по веткам скачет в рыжей шубке.

Задание № 3. Прочитайте текст, запишите. Определите тип связи в тексте.

Формируемое умение: установление порядка предложений в тексте.

Вечер.

Вечерело. Солнце клонилось к горизонту. Тени становились все длиннее. Становилось прохладно. Все в природе затихло, будто из уважения к заходящему солнцу.

Выполнение подобных упражнений поможет ученикам овладеть связностью текста.

Литература

1. Гак, В.Г. О семантической организации повествовательного текста // Лингвистика текста: Сб. научных трудов МГПИИЯ им.М. Тореза. Вып. 103, 1976.

2. Газалова, М.Ю., Ситникова О.Н. Особенности работы по усвоению средств межфразовой связи на уроках русского языка в начальной школе / Газалова, М.Ю., Ситникова О.Н. Начальная школа: плюс-минус. – 2009. 4 с.

3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования - 5-е изд., стереотип. — М.: КомКнига, 2007. — 144 с.

4. Гольдин, В.Е., Сиротинина О.Б. и др. Русский язык и культура речи / Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. — Саратов: Изд-во СГУ, 2001. — 212 с.

5. Кожевников, В.М., Николаев П.А.: Энциклопедический словарь. / Кожевников В.М., Николаев П.А. — М.: «Советская энциклопедия», 1987. — 752 с.

6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. — М.: Просвещение, 1997. — 383 с.

Аладьева И.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

irinaaladeva2013@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Статья посвящена проблеме становления и сохранения культурной идентичности учащихся в условиях многоязычия поликультурной школы. Автор предлагает использовать потенциал лексики, в частности тематической группы «человеческие отношения», усвоение которой позволит гармонизировать межличностные отношения детей, повысить культуру их общения.

Ключевые слова: культурная идентичность, поликультурная школа, лексика, тематическая группа «человеческие отношения».

В современном обществе обостряются демографические проблемы, что актуализирует задачу формирования у обучающихся культурной идентичности.

Нам близка позиция Е.И. Дворниковой, которая понятие культурной идентичности трактует как отождествление личности образа своего «Я» с ценностями культуры. Утверждается: идентичность есть явление многоуровневое, в нем выделяются такие компоненты: 1) культурная идентичность – и соотнесение человеком себя с ценностями (используется также термин «ценностная идентичность»), связанными с идеалом для подражания; 2) социальная идентичность, что означает включенность индивида в социально-культурные сообщества; 3) личностная идентичность (образ «Я» личности) [1].

Прозрачный, понятный субъекту образ своего «Я» (как субъекта культуры), соотнесение с достижениями культуры предоставляет личности возможность для принятия новых культурных ценностей. Взрослый человек, как правило, имеет точное понимание своего «Я», это обеспечивают принятие того, что «не похоже на меня». Если же образ своего «Я» неустойчив, если возникают проблемы в выборе идеала, возникают риски утраты культурной идентичности, что, безусловно, вызывает ощущение незащищенности, может продуцировать негативное отношение к «чужим» как способ самозащиты [1].

Мы поддерживаем точку зрения, при которой личностная идентичность предполагает эмоциональное восприятие индивидом своей уникальности. В основе эмоциональных состояний находится истинная потребность личности в наличии идеала, образца, восприятие которого позволяет индивиду регулярно идентифицировать себя с ним [1]. С этим связан заявленный во ФГОС НОО принцип ориентации на идеал.

Таким образом, для осуществления культурной идентификации важны не только сущностные основания подлинного человеческого бытия, но и общечеловеческие ценности, идеалы, образцы, с которыми в процессе жизнедеятельности индивид постоянно сравнивает самого себя, свои действия.

Мы согласны с позицией, в рамках которой в качестве основного направления профессиональной деятельности учителя поликультурного класса указывается воспитание ученика как человека культуры, оказание ребенку помощи в становлении его культурной идентификации, социализации, в жизненном определении. Это обеспечивает некоторую меру свободы, которая отражается в личностном образе ребенка. Человек культуры есть «...личность свободная, способная к саморегуляции, имеющая высокий уровень самосознания, независимости суждений, уважения к мнению других, ответственности за принятые решения. Это личность гуманная, не способная причинить вред ни людям, ни природе, ни себе. Это личность духовная, имеющая потребности в познании и самопознании, красоте, общении, поиске смысла жизни, идеала. Наконец, это личность творческая и адаптивная, усвоившая алгоритмы поведения, обладающая готовностью к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями» [2: с. 68].

Возникает вопрос: как сформировать культурную идентичность в поликультурном обществе, в условиях многоязычной образовательной среды?

Мы считаем, что богатыми возможностями для решения задач формирования культурной идентичности школьников обладает целенаправленная работа в области лексики. По нашему мнению, особый интерес представляет лексика тематической группы «человеческие отношения», так как обогащение словаря детей этой лексикой позволит гармонизировать межличностные отношения между учащимися поликультурного класса.

Значимость работы по обогащению словаря обучающихся отмечали в середине XIX века основоположники методической науки Ф.И. Буслаев и К.Д. Ушинский, которые отмечали целесообразность развития способности, получившей название «врожденным даром слова». По мнению К.Д. Ушинского, «через слово можно ввести дитя в область духовной жизни народа» [3: с. 336].

Современной методической наукой задачи словарной работы уточнены, согласно этим задачам указаны направления работы. Первая задача – пополнение словаря, то есть «приход» в словарь ребенка новых слов, а также – новых значений известных ранее слов. Вторая задача – уточнение словаря, что предполагает: «наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно; усвоение лексической сочетаемости

слов, в том числе, во фразеологических единицах; усвоение иносказательных значений слов, многозначности слов; усвоение синонимии». Работа по активизации словаря заключается в переводе слов из пассивного словаря в активный словарь в процессе проведения специальных речевых упражнений по включению слова в контекст (словосочетание, предложение, текст). Задача систематизации словаря предусматривает организацию лексических единиц с учетом какого-либо основания (например, тематического принципа). «Устранение нелитературных слов (сниженной лексики и др.) предусматривает перевод этих лексических единиц из активного словаря в словарь пассивный» [3: с. 340 – 341].

Учитывая тот факт, что в поликультурной среде есть проблемы человеческих отношений, мы считаем целесообразным для гармонизации атмосферы в ученическом коллективе построить лексические упражнения на материале тематической группы «человеческие отношения». Мы предполагаем, что освоение слов данной тематической группы (называющих чувства, эмоциональные отношения, качества личности и др.) через уточнение значения этих слов, включение в собственные высказывания, окажет положительное влияние на повышение культуры межличностных отношений, на соотнесение индивидом своего поведения, своих взглядов с образцами культуры.

Приведем примеры некоторых заданий.

Задание 1. Прочитайте. В каждой строчке найдите однокоренные слова.

Радость, восторг, радостный;

печаль, горе, печалиться;

удивление, изумление, удивить.

Выпишите однокоренные слова, выделите корень. С любым из этих слов устно составьте предложение.

Задание 2. К слову *равнодушие* подберите однокоренные слова. Кого называют отзывчивым человеком?

Задание 3. Прочитайте. Как вы понимаете значение оборотов речи?

Зарубить на носу; сломя голову; нога за ногу; работать спустя рукава.

Реализация идеи организации работы по усвоению лексики тематической группы «человеческие отношения» позволит повысить эффективность работы по формированию культурной идентичности младших школьников.

Литература

1. Дворникова, Е.И. Культурная идентичность и толерантность личности / Е. И. Дворникова. – Ставрополь, 2007. – 266 с.

2. Зиновьева, Т.И. Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы /Т.И. Зиновьева // Начальная школа. – 2016. – №9. – С. 65 – 69.

3. Зиновьева, Т.И. Работа над словом как единицей речи// Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.И. Зиновьева [и др.] ; под ред. Т.И. Зиновьевой. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – С. 336 – 350.

Гальперина Ю.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: j_galperina@mail.ru

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье приведены теоретические основы и проблемы организации внеурочной деятельности по изучению элементов геометрии в начальном курсе математики. С целью развития у школьников младших классов интереса к геометрии и формирования у них умения учиться предлагается создание объединения «Детская журналистика» и в его рамках выпуск периодического журнала.

Ключевые слова: геометрический материал в начальном курсе математики; методика изучения элементов геометрии; объединение «Детская журналистика»; периодический журнал для школьников младших классов с геометрическим содержанием.

The article presents theoretical foundations and problems of the organization of extracurricular activities for learning geometry in primary mathematics. With the purpose of development of Junior schoolchildren's interest in geometry and the formation of their ability to learn, we propose the creation of the Association "Children's journalism" and the issue of the periodic journal.

Keywords: The geometric material in the initial course of mathematics; The methodology of studying the elements of geometry; The Association "Children's journalism"; Periodic journal for elementary school children with geometric content.

Современные преобразования в общественной жизни страны потребовали изменений в содержании и методике обучения, развития эффективных педагогических технологий, использующих творческую инициативу обучающихся. Ценность такого подхода заключается в возможности интеграции различных видов познавательной активности, укреплении межпредметных связей и формировании активного взаимодействия с социальными сферами.

Построение нового образовательного пространства, принципы которого закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте [1], определило существенные изменения в преподавании математики в начальной школе. Создано и внедрено новое поколение учебников (М.И.Моро, С.И.Волкова, С.В. Степанова, Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова, Э.Н.Александрова, Б.Д. Гельман, Н.Б. Истомина и др.). Неотъемлемой частью образовательного процесса стали интерактивные методы обучения, ИКТ. Значительное внимание уделяется развитию теоретического мышления, самостоятельно-познавательной деятельности, в ходе которой дети учатся находить и применять знания.

Однако основу организации учебной деятельности, в том числе на уроках математики, все еще составляют традиционные методы, где знания передаются в одностороннем порядке: учитель доносит информацию ученикам, которые ее воспроизводят. В этом случае ученик занимает пассивную позицию – он только слышит, читает, говорит об определенных областях знания. Границы его возможностей «монополизированы» учителем, что затрудняет выход ребенка за пределы полученных знаний. Ему неизвестно, что за этими границами есть еще знания, ученик не пытается их найти, и, как следствие, не овладевает способами поиска. И уж тем более сам ученик крайне редко имеет возможность соизмерять уровень сложности задачи со своим потенциалом.

Очевидно, что внедрение и активное использование новых форм обучения требует психологической адаптации участников образовательного процесса и протекает со значительными трудностями. Необходимы условия для приобретения навыков, позволяющих не только воспроизводить предложенные знания, что само по себе важно, но и самостоятельно привносить их в образовательный процесс, уметь опознать задачу как новую, отделить известное от неизвестного, оценить свои возможности в новой ситуации. Практика показала, что одним из решений данной проблемы является освоение методик активного обучения в группах и широкого использования электронно-вычислительной техники. Еще в 1985 году был сделан вывод о том, что «обучение с помощью компьютера и обучение в групповых формах – это то партнерство, которое максимизирует пользу от каждого из них» [2].

Обучение в группах имеет свою специфику. Во-первых, к предлагаемым заданиям предъявляются определенные требования: они должны содержать элементы творчества, развивать поисковые действия. Обучаемых необходимо подготовить к рефлексивным действиям по распознаванию новой задачи и выявлению, каких знаний и умений недостаточно для ее решения. Новая работа должна подтолкнуть детей к постановке вопросов: чему учиться, отсутствие каких знаний не позволяет достичь результата. Во-вторых, важно создать особую обстановку в классе. Л.С.Выготский отмечал, что «всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности» [3], причем знания

усваиваются только в процессе собственной работы обучаемого с этими знаниями.

Желание обеспечить комфортную развивающую образовательную среду, раскрепостить сознание младших школьников и привить им навыки групповой работы привело нас к идее создания объединения «Детская журналистика» как формы внеурочной деятельности (34 часа в год), что, по мнению исследователей [4], является эффективной и перспективной педагогической медиаобразовательной технологией. В рамках нашего эксперимента учащимся предложено издавать периодический журнал для своих ровесников, причем все процессы выстроить вокруг интересующего нас предмета – геометрии, которая является одним из основных звеньев достижения развивающего эффекта обучения за счет исследования пространственных объектов, их свойств и взаимосвязей с окружающим миром.

Согласно опросу, проведенному среди учеников третьего класса и их родителей, эта идея оказалась более перспективной, чем традиционное математическое объединение, поскольку привлекла возможностью формировать у школьников представление о математике как части мировой культуры за счет комплексного подхода к обучению и воспитанию, использования межпредметных связей [5]. Мы поставили следующие задачи: познакомить детей с историческими сведениями, научить формулировать свои идеи и по возможности превращать их в художественные образы, привить элементарные навыки работы с ИКТ-средствами, текстовым редактором и редактором презентаций, Интернетом.

Тематика журнала выбрана не случайно. С одной стороны, как учебный предмет геометрия имеет большие возможности для развития и воспитания школьников, что доказывают исследования крупных отечественных ученых: А.Я. Хинчина, В.Г. Болтянского, Б.В. Гнеденко, А.М. Пышкало, Л.П.Стойловой, Ю.М.Колягина и др. Выявлено также, что индивидуальные различия в скорости переработки информации связаны с показателями математических способностей [6], установлена зависимость пространственной памяти от успехов в математических дисциплинах [7].

С другой стороны, несмотря на повышенное внимание специалистов к преподаванию дисциплины, результаты исследований свидетельствуют, что значительная часть школьников младших классов не обладает элементарным геометрическим видением и не может распознать знакомые геометрические фигуры даже в несложных конфигурациях. Около 20% учеников, владея общими понятиями площади и периметра, не могут вычислить площадь и периметр конкретного прямоугольника [8].

Содержательная часть объединения «Детская журналистика» ориентирована на действующие учебники, поскольку практически все они предусматривают достаточное количество геометрического материала (табл.1).

Таблица 1.

Объем геометрического материала в учебниках УМК «Школа России» и «Перспектива», %

Наименование	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Школа России	12,0	11,9	16,0	15,3
Перспектива	24,2	23,5	21,4	31,0

Существенным недостатком современной программы по математике является отсутствие примерного перечня творческих работ, которые выполнялись бы под руководством учителя или самостоятельно в домашних условиях. Поэтому тематика занятий и задания отбирались эмпирическим путем, в результате анализа рабочей программы и текущей успеваемости учащихся так, чтобы они заинтересовали детей и тем самым привлекли их внимание к изучаемому материалу.

Особенностью предлагаемой формы внеурочной деятельности является групповая работа детей с минимальным вмешательством учителя и последующим коллективным обсуждением результатов. Мы изначально решили опробовать такой прием, так как он позволяет не только реализовать дифференцированный подход к обучаемым, но и приблизиться к изучаемому предмету через их собственный опыт, интересы, социальное творчество [9].

Первоначально деление школьников на группы строилось на основе добровольности, затем по принципу случайного выбора. Сначала мы делили класс на группы, состоящие четырех человек, но это оказалось неэффективно, так как на одном занятии обычно не хватало времени выслушать и обсудить наработки каждой из них. Поэтому мы остановились на формировании трех-четырех групп. Но в любом случае учащиеся, составляющие группу, должны обладать знаниями и умениями, необходимыми для решения поставленной задачи. Группы получают разные задания (подбор материала по тематике журнала, составление кроссвордов, изготовление рисунков или фотографий и т.д.) или «конкурируют», работая над одной и той же задачей независимо друг от друга и на обсуждении выступая оппонентами.

Деятельность школьников разбивается на стадии, соответствующие групповому проектному обучению:

1. Организационная – постановка цели, выбор проектного задания, составление календарного плана выполнения;
2. Технологическая;
3. Заключительная – оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, оценка достижений.

Рассмотрим подробнее перечисленные стадии. Программу кружка, примерные материалы и иллюстрации, степень вовлечения детей в процессы подготовки журнала предлагает педагог. Он же исполняет роль координатора самостоятельной работы школьников. Его задача заключается в создании учебно-проблемной ситуации для познавательно-исследовательской

деятельности своих подопечных. Такой подход высвобождает время для контакта с учениками, которые, в свою очередь, получают не только относительную независимость от темпа работы одноклассников, но и выполняют посильные задания, так как, согласно исследованиям [10, С.102], затруднения в выборе темы и оформлении проектов испытывают соответственно 41% и 34% школьников, а в выполнении конкретных заданий – только 14%. Более того, по Ж. Пиаже, режим выполнения конкретных операций соответствует периоду интеллектуального развития ребенка 7–11 лет [11].

Перед тем как приступить к подготовке номера журнала, на занятиях объединения дети знакомятся с различными детскими изданиями, работами иллюстраторов, обсуждают название журнала, структуру будущих номеров. На этой стадии решаются технические моменты, например, дети делятся на группы.

Технологическая стадия включает следующие этапы: оценку знаний, синтез, анализ, применение, понимание, знание (рис. 1), то есть мы выбрали модель, ровно противоположную таксономии Б.Блума [12]. Такой порядок, на наш взгляд, наиболее точно соответствует поставленным целям.

В качестве примера приведем подготовку к изданию первого номера, посвященного геометрической фигуре – треугольнику. На занятии объединения группы получают задание отобрать геометрический материал для журнала из предложенных учителем литературных и Интернет-источников для следующих разделов: история треугольника; интересные факты, связанные со словом треугольник (Бермудский треугольник и шляпа-треуголка); нестандартные задачи, в том числе на построение треугольников. Следующий шаг – обсуждение в группах. Заинтересовавшись занимательными фактами, дети должны обратить внимание на формулировку определений, окружающие предметы, установить связь между полученными знаниями и повседневной жизнью (например, между формулами площадей треугольника и прямоугольника и их использованием для решения практических задач), отобрать понравившиеся рисунки и задачи. Затем в работу групп включается учитель, он просит участников группы выписать новые слова и понравившуюся информацию. Этот прием позволит еще раз осмыслить материал, с которым работают дети. После этого группы выбирают представителя, который выносит полученные сведения для критического обсуждения. В процессе обсуждения дети вносят исправления и дополнения, утверждают содержание журнала и иллюстрации.

ОЦЕНКА	Выбрать, протестировать, определить ценность, сравнить, пересмотреть, сделать вывод, принять решение	Самостоятельно
СИНТЕЗ	Составить, распланировать, разработать, систематизировать, компоновать, собрать, создать, наладить, организовать, управлять, выдвинуть гипотезу	
АНАЛИЗ	Распознать, анализировать, найти связь, вычислить, привести пример, экспериментировать, обобщить, дискутировать, соотнести, решить, классифицировать	
ПРИМЕНЕНИЕ	Интерпретировать, решить, экспериментировать, разработать план, сделать прогноз	
ПОНИМАНИЕ	Объяснить, описать, распознать, выразить, обнаружить, обосновать	С учителем
ЗНАНИЕ	Перечислить, определить, назвать, демонстрировать, обозначать, вспоминать	

Отметим, что последний шаг имеет большое значение для развития математического мышления учащихся – исправляются неверные предположения, в ходе обсуждения устанавливаются причинно-следственные связи между отдельными смысловыми блоками. Чтобы усилить эту стадию, учитель может попросить детей продолжить самостоятельное исследование, предложив им к следующему занятию ответить на конкретные вопросы, или выполнить творческое задание, например, составить кроссворд из новых терминов.

На следующем занятии подводятся окончательные итоги работы над содержательной частью журнала и выполняется оригинал-макет. Оригинал-макет журнала изготавливается следующим образом. Группы получают сброшюрованные чистые листы формата А4, на которые согласно утвержденному ранее содержанию наклеивают выписанные на прошлом занятии определения, отобранные иллюстрации и занимательные задачи. Еще раз проверяется достоверность информации – корректность формулировок, ответы к задачам, орфографические ошибки. Затем макеты выносятся на обсуждение, в результате которого принимается решение подписать журнал в печать. Конечно, младшие школьники не смогут самостоятельно сверстать журнал, используя специфические издательские программы. На этом этапе понадобится помощь учителя, родителей или старших школьников.

Отметим еще одну немаловажную особенность. Учитель обязан следить за правильностью и полнотой выполнения операций, давать объективную оценку промежуточным результатам. Несомненно, обсуждение и оценка достижений юных «журналистов» в значительной мере носит воспитательный характер – мотивация учебной деятельности, снятие излишней нервозности, воспитание терпимости к любой точке зрения, ответственность за свои успехи и успехи товарищей. Но формальная фиксация результативности дисциплинирует школьников, учит их контролировать свою работу и адекватно ее оценивать, развивает такую важную психическую функцию, как внимание

[10, С. 120]. Итоговая оценка должна отражать личные достижения учащихся на репродуктивном (узнавание ситуации в задаче), реконструктивном (построение стандартного алгоритма) и креативном (конструирование алгоритма для решения задачи в новой или нестандартной ситуации) уровнях.

В заключение отметим, что предложенная форма внеурочной деятельности достаточна сложна и предъявляет высокие требования к профессионализму учителя в управлении процессом. На успешную работу объединения «Детская журналистика» могут повлиять многие обстоятельства, например, отсутствие необходимых специалистов или достаточного финансирования – очевидно, эта работа требует значительных финансовых издержек. Однако наш опыт показал, что правильная мотивация детей, привлечение к подготовке журналов родительской общественности позволяют преодолевать возникающие трудности. У детей формируется устойчивый интерес к изучению геометрии, они приобретают навыки самообразования и самоконтроля, овладевают разными видами деятельности: трудовой, коммуникативной, художественной, учатся адаптироваться в социальной среде. А главное, такой подход к организации внеурочной деятельности соответствует основной поставленной цели – способствует становлению геометрической культуры учащихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. И доп. на 2011г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33с.– (Стандарты второго поколения).

2. Jonson D.W., Jonson R.T. Cooperative Learning: One Key to Computer Assisted Learning // The Computing Teacher /– October, 1985.

3. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – С. 96.

4. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. – 270 с.

5. Гальперина Ю.В. Периодический журнал как средство развития у младших школьников интереса к изучению геометрии / Ю.В. Гальперина // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом образовании: материалы научно-практической конференции с международным участием. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 295-301.

6. Der, Deary, 2003; Semmes et al., 2011.

7. Pagulayan, Busch, Medina, Bartok, Krikorian, 2006:1043.

8. Краснянская К.А. Изучение математической подготовки выпускников начальных школ России / К.А. Краснянская, С.С. Минаева, Л.О. Рослова // Школьные технологии. – 2000. – №4.

9. Гузеев В.В. Одна из форм урока-семинара //Математика в школе. – 1987. – №2.

10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.

11. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – 2-е изд., доп. – М.: Академия: Издат. центр «Академия», 2012. – С. 102.

12. Bloom, B.S., (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956.

Кушнир Н.Ю.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

norlowa@ya.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена организации проектной деятельности младших школьников. Определена роль педагога при обучении младших школьников технологиям создания проекта. Содержится информация о влиянии учебного проекта на творческую деятельность младшего школьника в процессе обучения. Уделяется внимание выполнению проектов по математике. Затрагиваются проблемные и положительные стороны такого метода обучения.

Ключевые слова: развитие мышления, младший школьник, проектная деятельность

The article is devoted to the organization of project activity of junior schoolchildren. The role of the teacher in the teaching of junior schoolchildren to the technologies of project creation is defined. Information about the influence of the educational project on the creative activity of the junior schoolchild in the learning process is contained. Attention is paid to the implementation of projects in mathematics. The problematic and positive aspects of this method of teaching are touched upon.

Keywords: development of thinking, junior schoolchild, project activity

Главным в системе работы учителя по формированию познавательного интереса младших школьников является тот факт, что учебный процесс должен быть интенсивным и увлекательным, а стиль общения – мягким и доброжелательным. Необходимо надолго удержать в ребенке чувство радости, интереса и любознательности. Познавая мир, исследуя его, ребенок делает массу открытий и изобретений, проявляя интерес к разным областям

окружающей действительности. Познавательный интерес младших школьников обогащает процесс их общения с учителями, родителями и сверстниками. Особенность федеральных государственных образовательных стандартов заключается в деятельностном характере, который ставит главной задачей развитие личности ученика. [3].

Развитие познавательного интереса к математике возможно при осуществлении ребенком проектной деятельности. Проектная деятельность является развитием самостоятельного разумного мышления и поведения, а не просто накопление знаний и информации. Главная задача такой деятельности поиск истины с чувством интеллектуального удовольствия. В силу возрастных ограничений учебные проекты не предполагают выполнения сложных расчетов и слишком трудного поиска информации. Важно чтобы ребенок сам захотел получить новые знания. Ведь проектная деятельность не может рассматриваться как самоцель. А является эффективным средством развития у школьников способностей к творческой деятельности.

Тем не менее, возраст накладывает определённые ограничения на выполнение учебного проекта школьниками 1-2 классов. В этот период ученик только знакомится с проектной деятельностью, готовится её осуществить, он не умеет работать с информацией, определять главное в тексте, делать выводы. Именно поэтому, помощь учителя на всех этапах становится очень важной.

Необходимо отметить, что учебный проект занимает обособленное место в учебном процессе. Школьники выполняют проектное задание, как правило, отдельно от основного содержания учебной работы, а зачастую даже за рамками учебного времени [1].

Каким же должен быть учебный проект по математике, чтобы ученик с интересом хотел его выполнить? Как научить его осуществлять проектную деятельность.

Прежде всего, школьники должны быть свободны в выборе материала, используемого как для отбора информации, так и для оформления проекта.

Очевидно, что процесс выполнения не должен изобиловать алгоритмами, так как они являются матрицами или готовыми шаблонами, помогающими соблюсти необходимые рамки и противоречить сути и смыслу творческой деятельности [1].

Структура проекта должна соответствовать возрастным особенностям младших школьников. Ученики не должны формулировать в своей работе «научный аппарат», выдвигать гипотезы и говорить об актуальности проблемы [1].

Предлагаю рассмотреть следующие варианты проектов по математике для младших школьников.

«Как появились цифры».

Тип проекта: информационный, творческий, межпредметный (математика, история, окружающий мир), индивидуальный или групповой, краткосрочный.

Цель проекта: изучить историю возникновения цифр и создать альбом.

Основные знания и умения, отрабатываемые в ходе работы над проектом: умение работать с литературой, анализировать и отбирать нужную информацию, использовать ранее полученные знания.

На первом этапе осуществляется введение учащихся в проект.

В процессе беседы учитель выясняет, что ученики знают о цифрах, с какими цифрами знакомы, как они называются и графически изображаются, для чего служат цифры, где их можно увидеть и с какой целью их используют, всегда ли существовали цифры.

Далее учитель знакомит школьников с информацией о том, что человек использовал для счета, когда еще не были придуманы цифры, с понятием «цифра» и историей их возникновения. Учитель предлагает собрать информацию о цифрах, узнать об их разновидностях.

В ходе обсуждения, ученики понимают, что они немного знают об истории возникновения цифр, о том, что человек использовал для счета до их появления и какие цифры существуют в настоящее время. На данном этапе ученики с помощью учителя формулируют цель проекта и предлагают варианты его названия.

На втором этапе ученики совместно с учителем составляют план работы над проектом: 1) собрать информацию об истории возникновения цифр; 2) определить какие цифр существуют; 3) определить область применения цифр в современном мире; 4) выбрать фотоматериал для оформления альбома; 5) обобщить материал и создать альбом.

На третьем этапе школьники выбирают литературу для получения нужной информации, анализируют материалы, интерпретируют факты и делают выводы. Этот этап наиболее труден для учащихся, поэтому учитель помогает им в случае возникновения затруднений, указывает на ошибки.

На четвертом этапе ученики оформляют результаты своей деятельности в виде альбома и готовят презентацию. В связи с тем, что младшие школьники испытывают трудности при подготовке презентации работы учителю необходимо предложить им примерный план.

«Хитрая задача».

Тип проекта: учебный, творческий, групповой, среднесрочный.

Цель проекта: научиться решать логические задачи, выпустить сборник логических задач класса.

Основные знания и умения, отрабатываемые в ходе работы над проектом: умение хорошо читать и понимать смысл прочитанного, умение анализировать текст задачи, умения рассуждать, планировать свою деятельность.

На первом этапе учитель выясняет у школьников знают ли они, что такое логическая задача, умеют ли её решать. Далее на примерах показывает, чем логическая задача отличается от арифметической, знакомит с её особенностями и разновидностями. На нескольких примерах показывает способы решения таких задач.

Определи, кто во что одет?

«Бим, Бам и Бом — клоуны. Они вышли на арену в синем, зелёном и красном колпачках. И на шею завязали банты синего, зелёного и красного цвета. У Бома ни колпак, ни бант не были синими. У Бима был зелёный колпак и бант другого цвета. У Бама колпак и бант совпадали по цвету. Определи цвет банта и колпачка каждого клоуна». Рассуждение с использованием таблицы истинности (рис.1).

Нам известно из условия задачи, что у Бома ни колпак ни бант не были синего цвета (ставим 0 в соответствующих строках), значит они могут быть зелёного или красного цвета. У Бима зелёный колпак (ставим 1 в таблице), а бант другого цвета, значит он не зелёный (ставим 0 в таблице). У Бама колпак и бант совпадают по цвету, однако конкретный цвет в условии не указан. Проанализируем таблицу после внесения данных.

Заметили что в столбце колпак синего цвета стоит два нуля, т.е. колпак не был синим ни у Бима и не у Бома. Вывод: синий колпак у Бама (вносим 1 в таблицу). Читаем условие задачи, у Бама колпак и бант совпадают по цвету. Значит у Бама синий бант (вносим 1 в таблицу). У Бима бант может быть только красным. А красный колпак у Бома. Задача решена.

КОЛПАК	БИМ	БАМ	БОМ	БАНТ	БИМ	БАМ	БОМ
СИНИЙ	0	1	0	СИНИЙ	0	1	0
ЗЕЛЁНЫЙ	1	0	0	ЗЕЛЁНЫЙ	0	0	1
КРАСНЫЙ	0	0	1	КРАСНЫЙ	1	0	0

Рисунок 1. Таблица истинности.

Далее учитель предоставляет ученикам время и пособия для поиска необходимого материала.

Учащиеся изучают учебные пособия, задачки, проводят опрос своих сверстников, друзей, родственников на предмет знания логических задач и умения их решать. Находят интересные исторические факты, о появлении логических задач. С удивлением обнаруживают, что такие задачи были придуманы очень давно и дошли до наших дней. Выбирают их собранного материала задачи наиболее трудные, интересные или задачи-шутки. Задачи, которые были выбраны, школьники решают в группах. Затем каждая группа демонстрирует решение одной задачи по выбору. Например, решение задачи на переливание, возможно проверить опытным путем, используя емкости для переливания жидкостей и воду. При решении задач на взвешивание монет с

целью определения фальшивой монеты можно провести опыт с использованием чашечных весов. Учитель на занятиях обсуждает со школьниками задачи, которые они не смогли решить. Данные задачи также помещаются в сборник с пометкой «звездочка», как задачи повышенной сложности.

На заключительном этапе ученики оформляют тематический сборник, посвященный решению логических задач.

«Математические игры».

Тип проекта: информационный, межпредметный (окружающий мир, история, литературное чтение), групповой, краткосрочный.

Цель проекта: познакомиться с логико-математическими играми, изучить правила игры, провести турнир.

Основные знания и умения, обрабатываемые в ходе работы над проектом: расширение словарного запаса, развитие памяти, внимание, умение логически мыслить, коммуникативные навыки.

Эти игры ребятам могут быть известны, а какие-то они могут и не знать. Вот некоторые из них: «Морской бой», «Крестики – нолики», «Быки и коровы», «Точки», «Брюссельская капуста», «Гонки», «Судоку», «Какуро», «Хитори», «Игра в слова», «Телеграмма». Эти игры ребенок вполне может освоить в возрасте 7-8 лет. Организация игры не требует больших материальных затрат достаточно листочка в клетку и ручки. Играют, как правило, в парах, что способствует установлению эмоционального контакта между игроками. Целесообразно знакомить учащихся с такими играми во внеурочное время. Особенно актуальными учебно-игровые занятия будут в группах продленного дня.

Например, игра «Морской бой» учит ребенка ориентироваться в плоскости, задавать поиск по координатам, знакомит с такими понятиями как горизонталь, вертикаль, диагональ. В процессе игры ребенок размышляет над расположением своих кораблей относительно противника, прогнозирует будущие действия противника, учится предполагать, задумывать стратегию, делать выбор. Эта игра может заинтересовать ребенка, и он захочет узнать о ней больше. А именно, об истории её возникновения, о правилах игры, всегда ли они были как сейчас, об интересных фактах, связанных с этой игрой. Узнать какие корабли задействованы в игре. Военные эти корабли или нет? Почему они так называются? В каких морских сражениях они принимали участие? Найти информацию об адмиралах русского флота. Узнать какие события русской истории нашли свое отражение в литературе, искусстве.

Возможно, детям будет интересным узнать, почему у игр Судоку, Какуро, Хитори такое название? Японские ли это игры? Об истории их возникновения и распространения. В процессе выполнения проекта ребенок может найти другую игру и рассказать о ней одноклассникам. Узнать в какие игры на клетчатой бумаге играли их родители или бабушки и дедушки.

Для повышения интереса к данным играм целесообразным будет проводить первенства среди учащихся. Это могут быть соревнования внутри одного класса, параллели или общешкольные.

Постоянное включение школьника в творческую деятельность (познавательную, исследовательскую, проектную) в процессе обучения способствует развитию его мышления и математических способностей [2].

Грамотная организация проектной деятельности младших школьников позволяет изменить привычную систему взаимоотношений учащихся и учителя.

Литература

1. Коньшева, Н.В. Проектная деятельность школьников/ Н.В. Коньшева// Начальная школа. –2006. –№1.– С. 17-28.
2. Стойлова, Л.П. Развитие математических способностей младших школьников в современных условиях Стойлова Л.П.// Начальная школа. –2013. –№11.– С. 56-58.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011.

Соломенцева Л.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

воспитатель ДОО, ГБОУ школа № 2116 «Зябликово» ДО 9 «Родничок»

larisa.dovgalyuk@mail.ru

ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА

В статье рассматриваются вопросы обучения дошкольников правилам поведения и формирования их взаимоотношений в коллективе. Проводится анализ условий решения данных задач применительно к дошкольникам средних групп ДОО.

Ключевые слова: дошкольники, правила поведения, взаимоотношения, коллектив.

Насколько человек знает специфику и правила поведения и правила взаимоотношений, настолько он считается эмоционально благополучным, с комфортным самочувствием, успешной жизнедеятельностью.

Самые первые представления о правилах поведения и правила взаимоотношений ребенок получает в семье и детском саду. Первые представления помогают детям взаимодействовать с окружающими, и придают при этом уверенность в разных ситуациях. Правила поведения и правила взаимоотношений – социальные (общественные) нормы, которые заключаются

в тактичном поведении и уважительном отношении к личности другого человека, а усвоенные при этом с детства, эти правила могут стать привычными, доведенными до автоматизма, и полезными.

Когда ребенок начинает активную жизнь в обществе, он сталкивается с множеством проблем и трудностей. Они связаны не только с тем, что он еще мало знает об окружающем мире, а должен и хочет его познать. И не только физически жить, но и чувствовать себя комфортно среди людей и развиваться, совершенствоваться. А для этого важно понять, как люди общаются друг с другом, что они ценят, что поощряют, за что хвалят, за что ругают и даже наказывают. В процессе этого сложного познания сам ребенок становится личностью, со своим мировоззрением, со своим пониманием добра и зла, со своими реакциями на поступки других и собственным поведением.

В отношениях с близкими людьми суть правил поведения и правил взаимоотношений состоит в умении ребенка заботиться о близких, проявлять чуткость, сочувствие, тактичность, оказывать им практическую помощь.

В отношениях со сверстниками – это умение учитывать и принимать позицию другого, уважать чужое мнение, проявлять готовность к сотрудничеству, оказывать помощь и поддержку.

Отношение к самому себе возникает как результат тех требований, которые ребенок способен предъявить к собственной культуре: адекватная самооценка, сформированность совести, долга, ответственности, умение проявлять заботу о самом себе, наличие навыков самоорганизованности и самоконтроля.

В старшей группе детского сада у детей происходит усвоение основных правил поведения, что позволяет им сравнить свое поведение с общеизвестными и общепринятыми образцами. Дети могут оценивать свое поведение. На этом возрастном этапе у детей формируется основное знание правил поведения в общественных местах, при этом ребенок начинает понимать их нравственную и эстетическую основу.

Условия, при которых возможно воспитание правил поведения и правил взаимоотношений дошкольников:

1) Культура и авторитет родителей и воспитателей. Педагог, его характер, его общение имеют огромное значение в формировании культуры поведения у воспитанников. Использование воспитателем советов вместо замечаний, тактичное исправление допущенных ребенком нарушений, умение поддержать детей, вызывать у них доверие и ласку – все это может вызвать желание детей подражать воспитателю и переносить его пример поведения в свои взаимоотношения с окружающими. Очень часто в поведении ребенка отражена и культура родителей.

2) Уравновешенное состояние у дошкольников поддерживается точным соблюдением режима: своевременное переключение от одного вида деятельности к другому и недопущение переутомления, также чередование отдыха и активного вида деятельности. Сформировать стереотип поведения

позволяет точный режим. Предупредить срывы в поведении можно своевременным проведением режимных процессов.

3) Правильно организовать обстановку, в которой пребывают дети. Подбор разнообразных материалов, игрушек, оборудования и пособий, которые могут соответствовать интересу детей, их увлечениям и возрасту, соответствующее размещение мебели – все это способно влиять на условия для того, чтобы разворачивалась разнообразная деятельность, которая увлекает детей и может предотвращать срывы в поведении.

4) Эмоциональная атмосфера в детском саду и в семье положительного характера. Атмосфера содержательной, активной и разнообразной деятельности может воспитать у детей определенное стремление к занятию, организует их жизнь, и может отражаться на формировании у детей культуры поведения [3: с.94].

В ходе обучения детей правилам поведения и правилам взаимоотношений, мы должны акцентировать особое внимание на следующих правилах:

1) «Правила конкретики». Правила, которые предполагают определенные поступки. Пример: «когда входите в групповую комнату, необходимо поздороваться со всеми присутствующими в ней»;

2) «Правила четкости». Правила должны быть четкими и доступными для понимания ребенка, в виде определенных указаний, а не запретов;

3) Правила вводят постепенно;

4) Правила, которые требуют определенного времени для их усвоения (напоминания, разъяснения, предупреждение нарушений, которые могут иметь место) [4: с.29].

В старшем дошкольном возрасте должны быть сформированы устойчивые навыки правил поведения. Возрастает способность к произвольному поведению, и это позволяет детям сдерживаться от нежелательных поступков, сознательно следовать установленным правилам. У них формируются мотивы правильного поведения. Воспитатель добивается от них быстрого и точного выполнения правил.

Для обучения детей правилам поведения и правилам взаимоотношений используют разные виды игр: дидактические игры, которые способствуют отработке правил поведения и правил взаимоотношений; сюжетно-ролевые игры, которые через свое содержание определяют организацию детского коллектива, поэтому очень важно, чтобы в ней отражались положительные взаимоотношения между людьми; игра-инсценировка помогает в обучении правилам поведения и правилам взаимоотношений.

Использование словесных методов помогает более осознанному изучению поведенческих правил и правил взаимоотношений, но применяя их, следует избегать скучных нотаций. Рассказ о реальном событии или сказочной истории создает эмоциональное восприятие поведенческих правил.

Чтение художественной литературы вызывает у детей эмоциональный отклик, желание подражать любимым героям сказок, рассказов, поэтических произведений. Ребенок может изменить свое поведение, поэтому к подбору художественной литературы нужно относиться ответственно.

Все прочитанные произведения необходимо обсуждать с детьми, чтобы расширить их знания о правилах поведения, среди которых есть и правила поведения и правила взаимоотношений.

Проведение бесед с детьми помогает выявить знания и понимание правил поведения и правил взаимоотношений. Во время беседы знания детей уточняются, обогащаются, систематизируются, дети учатся слушать друг друга, не перебивать. Важно, чтобы беседа проходила в непринужденной обстановке. При ее построении воспитателю необходимо знать возможности детей размышлять и анализировать, а также их взгляды, убеждения, привычки.

Необходимо использование наглядности, ведь наглядность обеспечивает прочное запоминание. Важно, чтобы знания черпались детьми из собственных наблюдений. Обучение детей правилам поведения и правилам взаимоотношений происходит:

- 1) в процессе деятельности (игровой, познавательной, трудовой и др.);
- 2) при сочетании педагогического руководства с развитием детской инициативы и самостоятельности;
- 3) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- 4) при соблюдении единых требований всех взрослых людей, воздействующих на ребенка [5: с.99].

Таким образом, живя в условиях выполнения и соблюдения правил, ребенок приучается жить в «правовом государстве» и на фоне этой привычной для него жизни легче формируются у него представления о более общих понятиях: о правах человека и правах ребенка. Именно правила поведения и взаимоотношений мы рассматриваем как первый, базисный этап в нравственно-правовом воспитании маленького человека.

Литература

1. Воробьева Н.А., Сапожникова О.Б., Педагогическая песочница. Развитие навыков поведения – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 104 с.
2. Каушкаль О. Н., Богданова Т. Л., Карпеева М. В., Формирование целостной картины мира. Познавательно-информационная часть, игровые технологии. ФГОС – М.: Центр педагогического образования, 2015. – 128 с.
3. Мелешкевич О., Эрц Ю., Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения – М.: Бухрах-М, 2015. – 208 с.
4. «Расту культурным»: для детей 5-6 лет/ Н.М. Липская, - М.: Эксмо, 2009. – 154 с.
5. Беликова Е.В., Битаева О.И., Елисеева Л.В., Теория и методика воспитания - Саратов: Научная книга, 2012. - 159 с.

Кирюшина А.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
an.v.kirushina@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ

В современном обществе актуальна проблема влияния поликультурного состава школы на процессы овладения детьми русским языком, формирования культурной идентичности школьников. Богатыми возможностями для решения этих задач обладает работа в области речевого этикета.

Ключевые слова: идентичность, культурная идентичность, речевой этикет.

Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» обязывает организаторов образовательного процесса обеспечить всем обучающимся возможность получения качественного образования на русском языке, что является важной жизненной ценностью граждан.

Образовательная среда столичного региона отличается культурно-языковым многообразием. Приведем результаты исследований: более 90% школ города Москвы обучают детей-инофонов; учащиеся-инофоны составляют 15% общего количества московских школьников, являются представителями 30 национальностей; в составе 30% московских школ есть классы, в которых учащиеся-инофоны составляют четвертую часть списочного состава (имеют место случаи, когда дети-носители русского родного языка оказываются в меньшинстве). Такой «мозаичный характер образовательной среды создает трудности в преподавании русского языка учителем, в усвоении его детьми-инофонами, а также – в социальной адаптации обучающихся» [3: с. 73 – 74].

Подобная ситуация выдвигает на первый план вопрос о необходимости принятия мер, осуществление которых позволит предупредить нежелательные последствия (нарастания в обществе ксенофобских тенденций и ответной реакции на них мигрантов) изменения демографической ситуации в обществе в целом, в том числе поликультурного состава образовательной среды. В ряду таких мер – социализация детей-инофонов средствами образования, выдвижение на первый план задачи обучения русскому языку как средству общения, как государственному языку Российской Федерации [2: с. 65 – 67].

Очевидна необходимость формирования культурной идентичности (лат. *identitas* означает тождественность) как результата процесса

социокультурного усвоения личностью ценностей, норм общества [5: с. 178 – 180].

Вслед за Г.В. Елизаровой, понятие культурной идентичности трактуем как совокупность личностных характеристик, убеждений и моделей поведения, которая обеспечивает принадлежность индивида к национальной культуре, принятия им основополагающих культурных традиций. Культурная идентичность формируется на протяжении жизни посредством воздействия на человека сложной, многоуровневой совокупности факторов различной природы [1: с. 135], важнейшим из которых является образование.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ставит задачу развития у младшего поколения чувства патриотизма, воспитание личности учащихся на основе принятия базовых национальных ценностей. Основным личностным метапредметным результатом рассматривается становление у школьников основ культурной идентичности в форме осознания собственного «Я» как гражданина своей страны, знание моральных норм, овладение родным языком.

Богатыми возможностями для решения задач формирования культурной идентичности школьников обладает обучение речевому этикету, формирование умения ориентироваться в ситуации общения, выбирать адекватные языковые средства для осуществления эффективного вежливого общения.

Современные научно-методические концепции по вопросам обучения культуре речевого поведения представлены в трудах известных лингвистов и методистов (Т.И. Зиновьевой, И.Н. Курочкиной, Н.И. Формановской и др.). Так, Н.И. Формановская определяет речевой этикет как систему национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности. И.Н. Курочкина определяет понятие речевого этикета как вербальное выражение уважительного отношения к людям. Ребенку для освоения социально-речевого опыта народа, овладения культурно-речевыми эталонами, характерными для среды проживания, необходимо изучить правила речевого этикета, овладеть добрым отношением к людям, способам выражения этого отношения [4: с. 374 – 375].

В качестве цели обучения речевому этикету выдвигается «формирование у школьников умений адекватного использования единиц речевого этикета в различных ситуациях общения для достижения целей коммуникации» [4: с. 378]. Задачи обучения речевому этикету таковы: становление коммуникативной грамотности; формирование навыка ответственного речевого поведения; обучение использованию речевого этикета в различных ситуациях общения.

Методисты в области обучения речевого этикета (Т.И. Зиновьева, Е.А. Зырянова, И.Н. Курочкина и др.) выдвигают подходы построения методических концепций. Аксиологический подход подразумевает усвоение учащимися общечеловеческих ценностей, воспитание уважительного отношения к правам и обязанностям человека. Лингводидактический подход обеспечивает интеграцию с другими учебными дисциплинами, формирует практические умения и навыки, расширяет осознание себя субъектом поликультурного общества. Партисипативный подход помогает ребенку осознать себя свободной личностью, выбрать собственную стратегию межличностного общения. Не менее значим функциональный подход, который предполагает практическое усвоение обучающимися функций речевого этикета [4: с. 376 – 377].

Условия эффективного обучения речевому этикету указали Е.Ю. Никитина и Е.А. Зырянова: в образовательный процесс необходимо включить межкультурный диалог, что поможет обучающимся овладеть способами бесконфликтного взаимодействия; следует ориентировать обучающихся на толерантное общение и принятие иных культур, что даст возможность овладеть такими характеристиками, как гибкость (умение корректировать свое поведение с учетом ситуации), эмпатийность (умение выбирать одобряющие фразы) и некатегоричность суждений при высказывании мнения; необходимо учитывать специфику дискурса (образца реализации коммуникативных намерений в контексте конкретной ситуации), что поможет обучаемому не заучивать тексты как образцы реализации некоего смысла, а самому создавать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации [4: с. 377 – 378].

Речевой этикет проявляется на разных языковых уровнях: лексическом и фразеологическом, грамматическом, стилистическом, произносительном, организационно-коммуникативном. На каждом уровне используется определенное вежливое обращение, устойчивые выражения, специальные слова. Таким образом, выражения «простите», «позвольте» и специализированные формы обращения «сударыня», «товарищи», «друзья» свойственны уровню лексики и фразеологии. Грамматический уровень подразумевает вежливое обращение множественного числа: «Вы не подскажете, который час?». На стилистическом уровне имеют место требование грамотной речи и отказ от употребления непристойных слов и жаргонизмов. Произносительный уровень проявляется в использовании вежливой, уважительной интонации, соблюдении норм орфоэпии. На организационно-коммуникативном уровне актуальны запреты: нельзя перебивать собеседника, нельзя вмешиваться в чужой разговор и др. [4: с. 376].

Совокупность ситуаций общения определяет сферы использования речевого этикета, использование единиц разных тематических групп («обращение», «приветствие», «знакомство» и др.) [4: с. 376 – 377].

Современная методическая наука определяет направления обучения речевому этикету: «формирование ценностных ориентиров в области человеческого общения (культура, уважение достоинства человека, толерантность, вежливость, гармония, красота); формирование у младших школьников представлений о речевом этикете как средстве уважительного отношения к окружающим людям; совершенствование, обогащение словарного запаса учащихся в области речевого этикета; обучение школьников выбору уместной речевой единицы с учетом речевой ситуации, цели общения и обстоятельств коммуникации); обучение разворачиванию и сворачиванию единицы речевого этикета с учетом условий общения» [4: с. 378 – 379].

В привитии учащимся навыков этикетного поведения используются различные приемы обучения: использование исторических справок о речевом этикете; анализ образцов культуры речевого поведения с использованием литературных произведений; беседы нравственно-этического характера и другие. Одним из основных приемов обучения речевому этикету является создание различных типовых ситуаций, т.е. составление диалогов, решение речевых задач проблемного характера, разыгрывание сценок и коммуникативных ролевых игр по тематическим группам речевого этикета. Анализируются следующие ситуации поведения: «в автобусе», «с товарищами после уроков», «вечером дома», «на уроке», «в магазине», «говорим по телефону» и др. В процессе анализа речевых ситуаций учащимся объясняются правила уместного выбора приветствия, прощания, знаков вежливого общения.

Целесообразно пополнять словарь ребенка новыми формулами речевого этикета. Для этого следует вести работу по качественному совершенствованию словаря, активизации словарного запаса, по переходу формул речевого этикета из пассивного словаря в активный, по систематизации «вежливых» слов.

Реализация этих установок позволит повысить эффективность работы по формированию культурной идентичности младших школьников. Однако следует помнить, что ограничиваться уроками, беседами о вежливости и речевом этикете недостаточно; первостепенное значение имеет культура речевого этикета самого учителя. Учитель должен быть добр, вежлив, отзывчив и внимателен к детям, демонстрировать образцы толерантного, уважительного отношения к окружающим его людям.

В достижении положительного результата на пути формирования культурной идентичности младших школьников средствами речевого этикета существенную роль играет использование совокупности различных приемов

и методик, которые не только повышают мотивацию освоения правил речевого этикета, но и помогают формированию личности путем освоения общей системы ориентиров духовно-нравственного развития и воспитания.

Литература

1. Елизарова, Г. В. К вопросу о путях формирования культурной идентичности / Г. В. Елизарова // *Studia Linguistica* (Санкт-Петербург). - 2010. - № XIX. - С. 135-143
2. Зиновьева Т.И. Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы // *Начальная школа*. – 2016. – №9. – С. 65 – 69.
3. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. – 2015. – №1 (31). – С. 71 – 76.
4. Зиновьева Т.И. Обучение речевому этикету // *Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата* / Т.И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т.И. Зиновьевой. — М.: Издательство Юрайт, 2016. – С. 374 – 380.
5. Русских, Л. В. Идентичность: культурная, этническая, национальная / Л.В. Русских // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки*. - 2013. - Т. 13. - №2. - С. 178-180.

Володченко И.В.

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
воспитатель ДОО, МБДОУ г. Королева МО детский сад № 12
irchik-2015@bk.ru*

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ

В статье рассматривается практика трудового воспитания дошкольников в современных условиях. Проводится анализ особенностей трудового воспитания детей пятого года жизни. Выделяются значение и положительное влияние игровых методов и элементов предвосхищающей педагогики на процесс трудового воспитания детей.

Ключевые слова: дошкольники, трудовое воспитание, игровые методы, предвосхищающая педагогика.

Во ФГОС дошкольного образования содержится пять образовательных областей. При этом труд не выделяется как самостоятельная образовательная область, а его содержание представлено крайне сжато. Поэтому сейчас особую

актуальность обретают обсуждение вопросов о месте труда в жизни ребенка и развитие методик трудового воспитания.

Правильное трудовое воспитание является одним из важнейших условий формирования гармоничной личности. Оно неразрывно связано с нравственным воспитанием, с обретением ребенком самостоятельности.

При этом содержание труда дошкольников должно включать все пять доступных видов труда:

- самообслуживание (умение самостоятельно одеваться, раздеваться, умываться, мыть руки по мере загрязнения, чистить зубы и т.д.);
- бытовой труд (наведение и поддержание порядка в помещении и на участке);
- труд на природе (уход за животными и растениями);
- ручной труд (изготовление игрушек, предметов из бумаги, природных, бросовых материалов);
- умственный труд [2: с.21].



В четырех летнем возрасте, у детей начинают появляться определенные навыки, которые можно охарактеризовать как «цепочку последовательных действий», что, как пишет, Е.Н. Герасимова и является трудовым процессом. Формирование навыков зависит от умения ребенка ставить перед собой цель, а оно, в свою очередь, определяется различными жизненными ситуациями, которые начинают возникать у ребенка, такими как необходимость убирать игрушки.

Но, на пятом году жизни, ребенок проявляет интерес к труду, но еще рано говорить о формировании полноценных навыков и умений. Если взять, например, наведение порядка, эту деятельность назвать нельзя рассматривать, как самостоятельную. Дети часто делают это только вместе с воспитателем, который их стимулирует. Поэтому, в данном возрасте, на первый план выходят формирование положительного отношения к труду и нравственно-волевых качеств. Если воспитатель делает это правильно – у детей к труду появляется интерес [3: с.36].

В процессе воспитания важно, чтобы ребенку должен быть понятен смысл совершаемых действий, их важность для себя или окружающих. Трудовая деятельность детей должна осознаваться ими как необходимая. Быть интересной и привлекать процессом действий, будущим результатом, игровыми моментами.

Работая с детьми пятого года жизни, наибольшее внимание приходилось уделять развитию навыков самообслуживания. К ним, относится, в частности, упомянутое выше, наведение порядка.

Важно приучить детей не просто убирать игрушки, а добиться системности в этом, бережного отношения к игрушкам. На практике не все дети проявляют интерес к этому занятию. Для решения этих задач применялись самые разные методы.

Большое внимание уделялось применению вербальных методов, таких как беседа, объяснение, обсуждение, рассказывание, направленных на формирование осознанного отношения к трудовым действиям и выражение своего отношения к собственному труду и труду взрослых и других детей [1: с.84].

Как показывает практика работы, значительный эффект в формировании положительного отношения к труду детей 4-5 лет дает применение игровых методов с использованием средств художественного воспитания (средства литература, изобразительное искусство). Примеры персонажей художественных произведений позволяют сформировать положительное отношение к труду, донести до ребенка его важность.

Игровые методы направлены на развитие эмоциональной сферы дошкольника и мотивационной составляющей его трудовой деятельности. В возрасте 4-5 лет эмоциональная сфера ребёнка характеризуется более спокойным эмоциональным фоном восприятия проявлением эмоций по цепочке «желание, представление, действие, эмоция», более управляемыми эмоциональными процессами развитием эмоционального предвосхищения появлением аффективных реакций появлением новых мотивов для деятельности способностью оценивать свое поведение. Ребенок старается предвидеть будущий результат и то, как его оценят [2: с.106].

С детьми читали сказку «Федорино горе» К.И. Чуковского. Потом дети играли. После игры детям говорили: «Посмотрите какой у нас беспорядок в группе? Помните мы с вами читали сказку «Федорино горе»? Не будем как Федора. Давайте вместе разложим игрушки на свои места». После этого дети более охотно шли убирать свои игрушки на место.

Важнейшее значение имело использование элементов «предвосхищающей педагогики», рассматриваемой в своих трудах, С.А. Козловой. Например, в группе есть мальчик Миша, проявляющий лень в своем поведении. Обычно он не показывал никакого желания убирать за собой игрушки. Но, когда его начинали заранее хвалить, говоря «вот какой Миша молодец, сам без помощи воспитателя пошел игрушки убирать», он вставал и сам шел убирать игрушки. Со временем у него закрепилось такое отношение – он уже не хотел разочаровывать воспитателя.

Использование различных игр для достижения рассматриваемых целей, на практике, почти всегда оказывало положительные результаты.

Игра «Каждой вещи своё место», при которой нужно разложить игрушки по признакам – не менее увлекательный вариант. Игра позволяет

развивать умения и навыки самостоятельно и с помощью взрослых и сверстников поддерживать и наводить порядок в группе.

Вводная часть игры (10 минут) – чтение рассказа Л. Воронковой «Маша – растеряша», беседа по содержанию, экскурсия по группе «Чего не хватает в уголках».

Процессуальная часть игры (15 минут) – сюрпризный момент – появление игрушки Домовёнка, дидактическая игра «Чудесный мешочек». Воспитатель вызывает по одному ребенку и просит достать любую вещь из мешка. Ребенок достает предмет называет его и относит на место. Далее детям говорят: вы знаете, где должна находиться каждая из вещей. Но в нашей группе и много мелких предметов, и они тоже должны иметь свое место.

Домовенок предлагает поиграть с вами ещё в одну игру. Затем начинается непосредственно дидактическая игра «Каждой вещи своё место», загадки. На столе много мелких предметов (карандаши, ленты, заколки, резинки, украшения для кукол и др.). Домовенок просит поочередно из вызванных детей найти место для каждого предмета.

В заключительной части (5 минут) происходит подведение итога занятия, рассказывание пословиц о труде, награждение сладкими медальками [3: с.133].

Затем переходя к загадкам, например, такой:

Есть кабинка, кузовок,
Откидной на нём борток,
Есть колёсики и шинки
У игрушечной... (Машинки)

Закрепление положительного отношения к труду, интереса к нему именно в этом возрасте особенно важно. Без этого, у большинства детей в 6-7 лет добиться нужного результата без «ломки» психологии будет намного сложнее.

Подытоживая вышеизложенное, также следует сказать, что организация такой работы воспитателями должна основываться на методиках, учитывающих особенности восприятия детей в данном возрасте, рассмотренные в статье. Для того же, чтобы дети проявляли больший интерес, реализуемые программы развития должны предусматривать использование современных обучающих игр.

Литература

1. Вечорко Г.Ф., Основы психологии и педагогики - Минск: ТетраСистемс, Тетралит, 2013. - 192 с.
2. Козлова С.А., Кожокарь С.В. Развитие познавательного интереса дошкольников к творческой деятельности взрослого. – Монография. – М.: Школьная Книга, 2016. – 160 с.
3. Коломийченко Л.В., Григорьева Ю.С., Грибанова М.В., Зорина Н.А., Половодова Л.С., Прозументик О.В., Токаева Т.Э., Методика воспитания и

обучения в области дошкольного образования - Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. - 208 с.

4. Культурно-гигиенические и трудовые навыки. 4-5 лет. ФГОС – М.: Учитель, 2014. – 56 с.

5. Шаламова Е.И. Реализация образовательной области «Труд» в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012. – 208 с.

Калачева А.Д.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: AzKD93@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НЕВЕРБАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ: ДИАЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье освещена проблема обучения младших школьников невербальному общению как обязательному компоненту коммуникативной деятельности. Автор обращается к истокам культуры невербального общения, освещает взгляды современных методистов, потенциал УМК по русскому языку.

Ключевые слова: эффективное общение, коммуникация, невербальное общение, диалог.

Коммуникативная потребность является базовой потребностью человека, означает необходимость в общении, которая свойственна любому социальному существу. Вовлеченность ребенка в процесс коммуникативного взаимодействия обеспечивает успех в социальном развитии личности [1: с. 9].

ФГОС НОО содержит установки на овладение младшими школьниками коммуникативной компетенцией, которая предполагает овладение обучающимися первоначальными представлениями о нормах русского родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), о правилах речевого этикета, а также способностью решать средствами языка актуальные для младших школьников задачи общения.

В ситуациях устного общения коммуникативная деятельность имеет не только вербальный, но и невербальный компонент, предполагающий использование мимики, жестов, глазного контакта, позы и др. Значимость невербального общения объясняется тем, что этот аспект коммуникации человека берёт своё начало в мире животных (имитационные игры, звуковые сигналы, демонстрация действий для обучения детенышей и др.). Использование невербальных средств общения существенно повышает эффективность коммуникативной деятельности, так как 80% информации

передается, воспринимается именно через невербальные каналы, причем, как правило, спонтанно и бессознательно [3: с. 329].

Сказанное позволяет сделать выводы: успешность устного общения во многом обусловлена овладением умениями адекватного использования невербальных средств общения, что актуализирует задачу целенаправленного обучения школьников культуре невербального общения.

Идеи обучения культуре невербального общения прослеживаются в древней риторике, в трактатах Марка Фабия Квинтилиана, ораторов Цицерона и Демосфена. В истории русского красноречия выделяются труды по невербальному общению М. В. Ломоносова, В. Н. Аксенова. В конце XX века в неориторике были сформулированы рекомендации относительно использования невербальных средств общения с учетом коммуникативной ситуации. В конце XX – начале XXI вв. идеи невербального общения в рамках учебной дисциплины «Детская риторика» развивала Т.А. Ладыженская.

В современной начальной школе вопросам обучения невербальному общению уделяется серьезное внимание в рамках внеурочной деятельности по риторике. Однако направленность внеурочной деятельности, как правило, выбирается педагогом в пользу основного предмета (математики, русского языка, литературного чтения). Сегодня богатый потенциал невербального общения в полной мере в практике начального образования не используется, современному образовательному процессу свойственен лингвоцентризм (центрация на слове), в ущерб невербальным аспектам коммуникации.

По нашему мнению, процесс формирования представлений и умений младших школьников в области невербального общения следует осуществлять в контексте целенаправленного обучения диалогу.

Методическая наука располагает определенными достижениями в области обучения диалогу (Т.Н. Антонова, А.В. Богданова, А.С. Львова и др.). Исследователи отмечают, что стратегия и тактика ведения диалога побуждает коммуникативных партнёров использовать определенный набор не только речевых, но и неречевых (невербальных) средств, которые способствуют достижению цели общения. Инициатором диалога на уроке, как правило, выступает учитель, который обязан быть эталоном, образцом культуры диалогического общения, должен мастерски владеть средствами невербального общения для успешного осуществления коммуникативной деятельности.

Собственный опыт педагогической деятельности позволяют констатировать: в практике современной начальной школы целенаправленная работа в области обучения диалогу и невербальному общению не ведется. Педагоги не всегда соблюдают культуру диалогического общения, нередко имеют лишь самые общие представления о технологиях обучения младших школьников диалогу и невербальному

общению, что не позволяет в полной мере использовать эти технологии на уроках.

С целью выявления возможностей УМК для организации обучения младших школьников средствам невербального общения в процессе диалогического общения мы проанализировали УМК «Перспектива», «Школа 2100» и УМК Т.А. Ладыженской «Детская риторика». Анализ показал: современные УМК не подразумевают целенаправленную работу по формированию культуры невербального общения, обладают малым количеством заданий, подразумевающих обучение диалогическому общению. Только в УМК Т.А. Ладыженской присутствуют и теоретический, и практический материал по исследуемой теме. Мы сделали вывод: для организации диалогического общения, в процессе которого формируется культура невербального общения, следует использовать в качестве примера теоретический, и практический материал из пособий Т.А. Ладыженской. Этот материал целесообразно вносить в сценарий урока для того, чтобы разнообразить деятельность обучающихся, для эффективного движения к достижению цели овладения детьми культурой использования невербальных средств общения в диалоге.

Изучение методической литературы показало, что наиболее востребованным, апробированным способом организации диалогического общения на уроке является создание речевой ситуации.

Понятие «речевая ситуация» описывалось как в психолингвистике (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.), так в социолингвистике (Е.Д. Бахтин, Г.О. Винокур, М.М. Поливанов, Л.П. Крысин и др.) и риторике (А.К. Михальская, Т.А. Ладыженская и др.). Понятие «речевая ситуация» в лингвистике трактуется следующим образом: 1) ситуация речи, ситуативный контекст речевого взаимодействия; 2) набор характеристик ситуативного контекста, значимых для речевого поведения участников речевого события, влияющего на выбор ими речевых стратегий, приёмов, средств [4: с. 146]. По мнению А.К. Михальской, речевая ситуация имеет компоненты двух групп: первая группа – компоненты «сцены действия» (тип, жанр, место, тема, время речевого события и др.); вторая группа – компоненты, образующие характеристики участников общения (социальный статус, мотивы, намерения и др.) [2: с. 13].

Мы убеждены, что использование компонентов обеих групп поможет в организации той речевой ситуации, которая будет способствовать достижению цели обучения использованию невербальных средств общения в диалоге.

Таким образом, владение культурой невербального общения в диалоге обеспечивает будущему выпускнику комфортное существование в современном мегаполисе, станет важным условием его социального и психологического развития.

Литература

1. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

2. Коробкова О. Ф. Речевая ситуация как предмет изучения и способ обучения на уроках устной (разговорной) речи в специальной (коррекционной) школе // Специальное образование. – 2009. – №1. – С. 11 – 22.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 468 с.

4. Туфанова Ю. В. Речевая ситуация извинения // Вестник ИГЛУ. – 2010. – №1 (9). – С. 145 – 152.