ИЗВЕСТИЯ
ИНСТИТУТА
ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 3/2019

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор
Савенков Александр Ильич
директор института педагогики и психологии образования,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Заместитель главного редактора
Любченко Ольга Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор
Серебренникова Юлия Александровна
кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена
Маринюк Андрей Александрович
доктор исторических наук, профессор

Члены редакционной коллегии
Цаплина Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
Статьи публикуются в авторской редакции.
Редакция журнала «Известия ИППО»
Сайт: http://izvestia-ippo.ru/
E-mail: izvestiaippo@gmail.com

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Харина Т.А. К вопросу о восстановительном подходе в образовательной организации при проведении совета профилактики правонарушений **4**

Подлесных И.А. Мотивация профессиональной деятельности педагогов как предмет мониторинга **9**

Семичев Д.М. Обеспечение информационной открытости деятельности дошкольного отделения образовательного комплекса средствами Интернет-ресурсов **13**

Евсеева Н.С. Исследование развития кадровых и психолого-педагогических условий образовательных организаций с целью повышения результатов обучающихся **18**

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гончарова К.В. Реализация индивидуального образовательного маршрута для детей с нарушением зрения в дошкольной образовательной организации **24**

Шепетюк Е.В. Подходы к изучению коммуникации детей старшего дошкольного возраста в зарубежной психологии **27**

Федорова Е.А. Возможности проектной технологии в духовном воспитании младших школьников **31**

Рак Е.В. Взаимодействие воспитателей с родителями по организации театрализованной деятельности в ДОО **37**

Евченко Ю.А. Использование наглядных средств в условиях системно-деятельностного подхода в обучении **42**

Краснятова Ю.А. Исследовательские умения и мотивационная готовность к школе старших дошкольников **46**

Лубенникова С.А. Роль и место занятий по изготовлению самодельной игрушки в детском саду **50**

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Парамзина Е.И. Интеллектуальная готовность детей младшего школьного возраста как один из факторов готовности к учебной деятельности **53**

Косяк В.В. Детерминанты восприятия модальности образовательной среды студентами педагогического вуза	**57**
Барсегян О.В. Формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности	**61**
Комарова В.В., Федорова Т.А. Основные направления эмоционального развития младшего школьника	**66**
Фирсова Е.С. Причины возникновения конфликтов в подростковом возрасте	**69**
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Учет и оценка формирования уровня умения думать над книгой у младших школьников	**73**
Зиновьева Т.И. Проблемы развития устно-речевой деятельности обучающихся поликультурной школы во взглядах современных методистов	**84**
Маликова М.Г. Этикетный диалог в системе воспитания человека культуры	**92**
Кубарева А.В. Исследование готовности педагогов к работе по развитию этикетных речевых умений школьников	**96**
Андреенко А.А. Аспекты коррекции звуковой стороны речи обучающихся: анализ трудов современных методистов	**100**
Кулешова О.Д. Звуковой образец в системе работы по развитию интонационных умений обучающихся поликультурной школы	**104**
Романова А.О. Исследование представлений и умений обучающихся поликультурной школы в области речевого этикета	**108**
Комиссарова М.И. Развитие диалогической речи обучающихся как компетенции XXI века	**112**
Краснятова Ю.А. Исследовательские умения как фактор повышения мотивационной готовности к школьному обучению	**116**
Аболмасова Н.С. Эколого-эстетическое воспитание младших школьников в курсе «Окружающий мир»	**119**

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Харина Т.А.
ГБОУ г. Москвы «Школа № 2103»
harina_ta@2103.moscow

К ВОПРОСУ О ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СОВЕТА ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

В современном обществе, когда приходится делать все быстро, работать и учиться в условиях многозадачности, психоэмоциональный стресс становится нормой для современного человека, возникает множество конфликтных ситуаций. Одним из решений может стать-развитие восстановительных коммуникативных навыков. Для этого, правда, придется пересмотреть и свои собственные ценности, ведь восстановительное общение может «прижиться» в человеке, который научился не судить других, а принимать их такими какие они есть. В данной статье рассматривается внедрение основных принципов восстановительной медиации в проведение Совета профилактики правонарушений в образовательной организации.

Ключевые слова: Современные поиски решения проблем, восстановительные коммуникации, восстановительное общение, проведение Совета профилактики правонарушений, современный подход в воспитании.

В настоящее время перед учителем, классным руководителем, социальным педагогом, психологом, администрацией образовательной организации все чаще возникает вопрос о том, как действенно, эффективно работать не только с семьями и несовершеннолетними детьми группы риска, но и просто конфликтно-настроенными родителями, обучающимися. Прежние принципы и подходы не всегда позволяют решить обозначенную проблему, таким образом, возникает необходимость менять привычные стереотипы и применять новые стандарты в работе с детьми и семьями. Одним из таких решений может стать восстановительный подход как способ разрешения конфликтов.

Во многих образовательных организациях действует Совет профилактики правонарушений и социальной защиты прав и интересов несовершеннолетних обучающихся (далее Совет).

Совет – коллегиальный орган образовательной организации, целью которого является планирование, организация и осуществление контроля за проведением первичной, ранней профилактики социально опасного положения (СОП), трудной жизненной ситуации (ТЖС), безнадзорности, правонарушений, антиобщественных деяний, а также оказание социальной поддержки ребенку, семье.

Даты проведения и состав Совета устанавливаются на основании Приказа образовательной организации и в соответствии с законодательством Российской Федерации – Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 28), Федеральным законом от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Приказом Департамента образования г. Москвы от 23.05.2005 г. №265 «О дополнительных мерах по совершенствованию воспитательно-профилактической работы образовательных учреждений Департамента образования города Москвы по предупреждению безнадзорности и правонарушений обучающихся».

В состав Совета входит администрация школы, психологи, социальные педагоги, учителя, а также инспектор отдела по делам несовершеннолетних (ОДН) районного Отдела МВД. Совет непрерывно взаимодействует с другими ведомствами, входящими в состав Регламента межведомственного взаимодействия.

Требования работы обязывают соблюдать законность, безупречно оформлять документацию и, главное – оказывать реальную помощь ребенку, семье. На данном этапе и начинается работа по поиску решения.

По нашему мнению, для обеспечения адресной квалифицированной помощи ребенку и семье, целесообразно распределить силы и обязанности сотрудников школы, в частности образовать социальную, психологическую и логопедическую службы школы. Отметим, что это управленческое решение и данный этап может пройти успешно, если в школе работает команда единомышленников. Каждой службе делегируются обязанности, которые закрепляются внутренними локальными актами. Существенным элементом успешной реализации восстановительного подхода является обучение сотрудников, которым рекомендуется пройти курс повышения квалификации по дополнительной программе «Специалист службы примирения в общеобразовательной организации». Во многих школах имеются сотрудники, прошедшие обучение, что подтверждается функционированием школьных служб примирения.

Тем не менее, соответствующие Приказы, безупречно оформленная документация и повышение квалификации сотрудников не решают проблему в полном объеме. Одним из наиболее сложных этапов является внедрение знаний о восстановительном подходе, о медиации в Совет.

Речь пойдет не о проведении медиативной встречи в рамках заседания Совета, а об использовании основных принципов медиации и восстановительного подхода, восстановительном общении, восстановительных коммуникациях.

В данной статье под восстановительной медиацией подразумевается урегулирование конфликтов между педагогами и родителями, а также учащимися и педагогами.

Понятие медиация произошло от латинского «mediare» — посредничать: альтернативный метод разрешения споров при участии беспристрастной, нейтральной стороны - медиатора, оказывающей содействие лицам, вовлеченным в конфликтную ситуацию и добровольно участвующим в процессе медиации, целью которой является выработка взаимоприемлемого и жизнеспособного решения по его урегулированию на условиях взаимного уважения и принятия права каждого из сторон защищать свои интересы.

Как правило, дети и законные представители приглашение на Совет воспринимают, как административный шаг со стороны школы, родители беспокоятся, дети боятся. Это связано с тем, что в обществе сформировался определенный стереотип подобной практики. Как правило, родители настроены защищать ребенка и идут в школу «воевать», в свою очередь дети психологически закрываются.

Применение знаний о восстановительном подходе или восстановительной медиации позволяет урегулировать конфликты между обучающимися и педагогами, педагогами и родителями и, главное – между детьми, когда стороны начинают договариваться, искать способы решения проблемы. Далее назначаются ответственные за контроль исполнения договоренностей.

Делясь опытом проведения подобных Советов в ГБОУ г. Москвы Школа № 2103, отметим, что в школе работает команда единомышленников, одна из задач которой – помогать детям, семье. Совет профилактики проводится за «круглым столом» и это важно, так как за круглым столом – все равны, все в одинаковых условиях, позициях. В одном из кабинетов школы парты сдвигаются таким образом, чтобы они образовали квадрат, прямоугольник или круг, вокруг которого свои места занимают как члены Совета, так и приглашенные – дети и их родители. Классный руководитель или социальный педагог приглашает обучающегося и родителя к определенному времени для того, чтобы не создавать очередь перед кабинетом и обеспечить комфорт приглашенных.

На заседании присутствуют классный руководитель, психолог, социальный педагог, а также другие члены Совета. «Медиаторами» назначаются сотрудники, прошедшие подготовку. Когда такой подход (принципы общения) принимается коллективом и становится привычным, «медиаторами» могут выступать и другие члены Совета, придерживающиеся основных принципов восстановительной медиации, один из которых – не судить, а выступать нейтральными посредниками.

Присутствующим напоминается о добровольном участии в заседании Совета, несмотря на административную составляющую. Отмечается, что следует уважать друг друга, не перебивать, говорить в свою очередь. Данную функцию берет на себя ответственный за проведение Совета. Подчеркивается, что конфиденциальность процесса гарантируется, информация за рамки «Круга-Совета» не выйдет. За исключением информации о правонарушениях, преступлениях или угрозе жизни и здоровья ребенка.

Следует отметить, что соблюдение принципов и подходов восстановительной медиации в полном объеме достаточно сложный процесс, однако к этому важно стремиться.

При рассмотрении проблемы каждый член Совета высказывает свою точку зрения, опираясь на свою профессиональную деятельность. Подобное доверительное обсуждение позволяет семье услышать иную точку зрения на проблемную ситуацию и изменить отношение к ней. Окончательное решение принимает родитель и ребенок. Договоренность протоколируется секретарем Совета.

В качестве примера работы Совета в ГБОУ г. Москвы Школа № 2103 в соответствии с восстановительным подходом, рассмотрим следующую ситуацию.

Малообеспеченная семья имеет на воспитании малолетнего ребенка, который посещает дошкольное отделение. По результатам работы с психологом выявлены возрастные отклонения, психолог предположил задержку развития. На школьном психолого-педагогическом консилиуме на основании представлений педагогов и специалистов, работающих с ребенком и законным представителем, рассматривался вопрос о сопровождении и оказании помощи. По результатам консилиума было принято решение, что ребенку необходимо комплексное психофизиологическое обследование для постановки точного диагноза и дальнейшего обследования для получения заключения Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы (ЦПМПК). Старший воспитатель пригласил маму на беседу и порекомендовал обратиться к специалистам ЦПМПК о создании специальных условий обучения и воспитания. Мама согласилась, однако дальнейших действий не последовало, тогда как ребенок нуждался в специальных условиях. Беседы по телефону и личные встречи результата не принесли, поэтому с целью защиты прав и интересов малолетнего ребенка было принято решение пригласить семью на Совет.

Социальным педагогом мама с ребенком была приглашена в школу на заседание Совета. К назначенному времени в кабинет вошла встревоженная родительница, из разговора с которой стало понятно – она боится, что у нее будут изымать ребенка. Отметим, что негативный окрас к данному мероприятию испытывает большая часть родителей. Маму проинформировали, что Совет собирается с целью оказать семье помощь в решении данной проблемы. Хотя к этому моменту все понимали, что работать с семьей будет крайне сложно. Ребенку были предложены краски кисти, чтобы занять и уменьшить тревожность. Маме были разъяснены принципы беседы. Ответственный за проведение Совета-ведущий предложил выслушать психолога, который проводил диагностику. Член Совета, выступающий в роли «Медиатора» дополнительно проговорил маме слова: «Вы слышите, что ребенок не справляется, результаты диагностики говорят, что ребенку будет трудно обучаться?», «Вы слышите, что есть выход из ситуации?», «Вы понимаете, что

Вашему ребенку необходимо получить образование?», «Что Вы готовы для этого делать?», «Вам нужна помощь?». В результате мама услышала доводы психолога, но через призму слов другого человека. По окончанию встречи мама озвучила свое решение, о том, что готова пройти с ребенком ЦПМПК, но ей нужна помощь для записи ребенка к психиатру. Ответственным за выполнение договоренностей назначен социальный педагог. В результате, ребенок прошел обследование у врача и осмотрен специалистами ЦПМПК.

Таким образом, соблюдение восстановительных принципов и подходов, грамотно сформулированные вопросы ведущего позволяют родителям принимать самостоятельные решения, направленные на благополучие своего ребенка, и, главное – быть ответственными за принятые решения.

Уникальный симбиоз принципов медиации можно реализовать в заседании Совета профилактики правонарушений и социальной защите несовершеннолетних. Вместе с тем, основные принципы медиации с успехом можно внедрять в любую профессиональную или бытовую сферу жизни. Это обусловлено тем, что взрослые также не всегда способны услышать друг друга, понять другого, принять мнение оппонента.

Резюмируя, отметим, применение восстановительного подхода в ГБОУ г. Москвы Школа № 2103 в работе с семьями и несовершеннолетними детьми группы риска позволило снизить тревожность детей и их родителей. Родители и дети стали относиться к Совету и к школе с большим доверием. Проблемы, рассматриваемые на заседании Совета, стали находить свое логическое завершение, чаще достигаются соглашения и находятся компромиссы.

Развитие восстановительных коммуникативных навыков-залог успеха человека любого возраста в любой социальной среде.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // ИПС КонсультантПлюс.
2. Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // ИПС КонсультантПлюс.
3. Приказ Департамента образования г. Москвы от 23.05.2005 г. № 265 «О дополнительных мерах по совершенствованию воспитательно-профилактической работы образовательных учреждений Департамента образования города Москвы по предупреждению безнадзорности и правонарушений обучающихся» // ИПО Гарант.
4. Коновалов А.Ю. «Школьные службы примирения» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.8-926-145-87-01.ru/.
5. «Научно-методический центр медиации и права» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mediacia.com/what-is-mediation/.

Подлесных И.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
irinvna.p@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДМЕТ МОНИТОРИНГА

В статье представлено мониторинговое исследование мотивации профессиональной деятельности персонала дошкольной организации, описана технология проведения мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, управление, мотивация персонала.

Дошкольная образовательная организация рассматривается как открытая социально-педагогическая система, которая функционирует и развивается в новых социально-экономических условиях. Они диктуют определенные ценности и приоритеты, которым следует соответствовать. Приоритеты сегодня – это доступность и качество дошкольного образования, что возможно только при подготовленных профессиональных кадрах и их мотивации к решению поставленных задач. В этих условиях предъявляются высокие требования к профессиональной компетентности педагогов, определяемые квалификационными характеристиками ЕКС и профессиональным стандартом «Педагог».

Анализируя состояние кадров в дошкольных организациях, многие исследователи указывают, что наблюдается старение педагогических кадров; сложности с профессиональной их переподготовкой; недостаток молодых специалистов. Кадровая политика является актуальной проблемой в современных условиях совершенствования образовательного процесса и работы дошкольной организации в инновационном режиме, а также важна мотивация профессиональной деятельности и приоритет используемых методов. Исследователи утверждают, что с ограниченными финансовыми возможностями, а также с низким уровнем экономической грамотности руководителей наблюдается следующая последовательность используемых методов: социально-психологические методы, административные и экономические [2].

Руководители, в свою очередь, понимая важность управления человеческими ресурсами, вырабатывают персонал-стратегию, которая повышала бы конкурентоспособность дошкольной образовательной организации, как ключевого фактора стабильного развития в долгосрочной перспективе, учитывая особенности организации и постоянно наращивая свои преимущества, эффективно используя как свои внутренние ресурсы, так и возможности внешний среды [3].

В этой связи необходимо получение объективной, достоверной, оперативной и структурированной информации о персонале дошкольной

организации, то есть мониторить кадровую ситуацию, и вовремя принимать управленческие решения. Одна из наиболее важных функций мониторинга-управленческая. Она суммирует его различные функции (развивающую, информационно- аналитическую, коммуникативную, диагностическую) и выступает как определяющая.

Целью опытно-экспериментальной работы стало определение и реализация в педагогической практике организационно-педагогических условий проведения мониторинга персонала в управлении дошкольной образовательной организацией. Предметами мониторинга стали: внешняя и внутренняя среда дошкольной организации, социальное развитие дошкольной организации (гуманизация труда), мотивации профессиональной деятельности, профессиональная компетентность педагогов.

Важным для нашего исследования было изучение мотивации профессиональной деятельности персонала, которое проводилось по методике К. Замфира в модификации А. Реана [1]. В эксперименте участвовали 62 педагога из четырёх структурных подразделений образовательного комплекса. Педагогам предлагались мотивы профессиональной деятельности, которым следовало дать оценку, учитывая значимость для них по пятибалльной шкале. При обработке результатов подсчитывались показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии с предложенными ключами. На основании полученных результатов определялся мотивационный комплекс личности. Наилучшими (оптимальными) мотивационными комплексами является два типа сочетаний: ВМ> ВПМ> ВОМ и ВМ=ВПМ> ВОМ, что соответствовало высокому уровню мотивации. Наихудшим мотивационным комплексом является следующий тип сочетания: ВОМ> ВПМ> ВМ, что соответствовало низкому уровню мотивации. Все остальные сочетания рассматриваются как промежуточные мотивационные комплексы личности и соответствуют среднему уровню мотивации.

В структурном подразделении 1 диагностика проводилась с 16 педагогами. Проанализировав их ответы и посчитав результаты, можно отметить, что только у 5 (31,25%) педагогов наблюдался высокий уровень мотивации, среднему уровню соответствовали 5 (31, 25%) педагогов, а низкому - 6 (37,5%) педагогов. Следует констатировать, что у педагогов завышена внешняя отрицательная мотивация (ВОМ), и занижена внутренняя мотивация (ВМ), так как они не получают удовлетворение от самого процесса и результата работы, и возможности наиболее полной самореализации в данной деятельности. Внешняя положительная мотивация находится на среднем уровне (промежуточная ВПМ).

В структурном подразделении 2 несколько иная ситуация, на наш взгляд, более благоприятная, так как из 10 педагогов, которые участвовали в исследовании, 7 (70%) педагогов показали высокий уровень мотивации и

3 (30%) педагога - низкий уровень. Этому способствовала завышенная внутреннюю мотивацию (ВМ), так как они получают удовлетворение от самого

процесса и результата работы, а также возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности. Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) занижена. Внешняя положительная мотивация в этом структурном подразделении находится на среднем уровне (промежуточная ВПМ), что показывает стремление педагогов к продвижению по работе и потребность достижения социального престижа и уважение со стороны других.

В структурном подразделении 3 диагностика проводилась с 25 педагогами. Анализ ответов показал, что 14 (56%) педагогов показали высокий уровень мотивации, а 11(44%) педагогов - низкий уровень мотивации. Внутренняя мотивация (ВМ) у педагогов данного структурного подразделения находится на среднем уровне, завышена внешняя положительная мотивация (промежуточная ВПМ) и занижена внешняя отрицательная мотивация (ВОМ).

В структурном подразделении 4 диагностика проводилась с 11 педагогами.

Анализ результатов показал, что высокому уровню мотивации соответствуют 5 (44,5%) педагогов, низкому – 6 (54,5%) педагогов, средний уровень отсутствует. У педагогов завышенная внешняя положительная мотивация (промежуточная ВПМ), несколько занижена внутренняя мотивация (ВМ), на среднем уровне и на среднем уровне находится внешняя отрицательная мотивация (ВОМ).

Итоговые результаты по четырем структурным подразделениям образовательного комплекса показали, что 31(50%) педагогов мотивированы на работу в новых условиях и получают удовлетворение от самого процесса и результата труда и возможности самореализации в данной деятельности, 5(8%) педагогов соответствуют среднему уровню мотивации и 26 (42%) педагогов - низком уровне мотивации.

Результаты первого среза технологического этапа мониторинга стали основой для принятия управленческого решения по формированию мотивации профессиональной деятельности педагогов. Комплекс мероприятий по формированию мотивации состоял из внедрения гибкой системы оплаты труда и поощрений работников, создания благоприятных условий для труда, повышение профессиональной компетентности педагогов, привлечение педагогов к управлению дошкольной организацией (делегирование полномочий), создания микрогрупп для разработки методических проектов и проведения тренинговых занятия на командообразование.

Каждый срез мониторинга, а их было три, сопровождался управленческими решениями, которые были дифференцированы по каждому структурному подразделению. Результаты каждого среза мониторинга (исходного, промежуточного и итогового показывают как изменяется соотношение внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в пользу ВМ и ВПМ.

Можно наглядно увидеть результаты диагностики уровня сформированности мотивации профессиональной деятельности воспитателей и

ее динамику по трем срезам технологического этапа мониторинга, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительные результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности технологического этапа мониторинга (авторы методики: К. Замфир, модификация А. Реана)

Оптимальный мотивационный комплекс			Промежуточный мотивационный комплекс			Наихудший мотивационный комплекс		
Исходный результат	промежуточный результат	Итоговый результат	Исходный результат	Промежуточный результат	Итоговый результат	Исходный результат	Промежуточный результат	Итоговый результат
Структурное подразделение 1 – 16 педагогов								
5(31,25%)	7 (43,75%)	10 (62, 5%)	5 (31,25%)	6(37,5%)	5 (31,25%)	6(37,5%)	3 (18,75%)	1(6,25%)
Структурное подразделение 2 – 10 педагогов								
7 (70%)	8 (80%)	9(90%)	-	1(10%)	1(10%)	3 (30%)	1(10%)	-
Структурное подразделение 3 -25 педагогов								
14 (56%)	15(60%)	18 (72%)	-	5(20%)	7(28%)	11 (44%)	5(20%)	-
Структурное подразделение 4- 11 педагогов								
5 (45,5%)	7 (63,7%)	9 (81,9%)	-	3 (27,3%)	2 (18,1%)	6 (54,5%)	1(9 %)	-
Итого: 62 педагога								
31 (50%)	**37 (59,7%)**	**46 (74,2%)**	**5 (8%)**	**15 (24,2%)**	**15 (24,2%)**	**26 (42%)**	**10 (16,1%)**	**1(1,6%)**

Проведенная работа, прежде всего, показала необходимость проведения мониторинга мотивации профессиональной деятельности педагогов, учитывая результаты которого можно целенаправленно влиять на процесс мотивации и вовремя его корректировать.

В условиях постоянно-меняющейся внешней среды управленцы должны отслеживать ситуацию, и в зависимости от нее выбирать из всего арсенала управленческих методов мотивации те, которые, на их взгляд, в данной конкретной ситуации будут наиболее эффективными. Если у дошкольной организации нестабильная финансовая ситуация, то будут уместны социально-психологические и административные методы, а если наблюдается улучшение финансовой ситуации, то экономические методы сыграют свою положительную роль.

Таким образом, мониторинг мотивации персонала является важной задачей современной управленческой практики. Технология проектирования и организации мониторинга предусматривает определенную этапность. Подготовительный этап состоит из определения целей, побора инструментария,

графика проведения исследований и назначения ответственных. Технологический этап состоит из исходного, промежуточного и итогового срезов. На заключительном этапе подводятся и оформляются итоги мониторинга, делаются выводы.

Литература

1. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб.: Питер, 2006. —304 с.

2. Бухалков, М. И. Управление персоналом: развитие трудового потенциала: учебное пособие / М.И. Бухалков. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 192 с.

3. Виноградова Н.А., Сидоренко В.Н. Конкурентоспособность дошкольной образовательной организации как данность времени / Н.А. Виноградова, В.Н. Сидоренко // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. —2017. — № 7. — С.27-33.

4. Дудин М.Н., Лясников Н.В., Сенин А.С., Высоцкая Н.В., Войкова Н.А., Сидоренко В.Н., Никишина И.В. Креативный менеджмент/ Учебное пособие для бакалавров и магистров / Москва, 2017.

5. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата/И.И. Бойцова; под ред. Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой. -М.: Издательство Юрайт, 2018. -394 с.

Семичев Д.М.
ГБОУ г. Москвы «Школа № 354 имени Д.М. Карбышева»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
dmsemichev@gmail.com

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОТКРЫТОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

В статье рассматриваются варианты применения современных интернет-ресурсов в повышении информационной открытости деятельности дошкольной образовательной организации, входящей в состав образовательного комплекса на примере ведения страницы ДОО на сайте комплекса и применяя функционал социальных сетей. Представлен вариант заполнения страницы дошкольного отделения на сайте образовательного комплекса.

Ключевые слова: дошкольное подразделение, образовательный комплекс, информационная открытость, сайт, интернет-ресурсы, социальная сеть.

В последние годы в системе образования города Москвы произошли существенные изменения. На смену районным школам, имеющим в оперативном управлении только одно здание, пришли большие многопрофильные образовательные комплексы, обеспечивающие реализацию всех уровней общего образования начиная с дошкольного уровня и заканчивая старшей школой. В состав территориальных образовательных комплексов вошли несколько школьных подразделений, находящихся в районе и несколько дошкольных образовательных организаций. В связи с этим сменился и правовой статус присоединенных детских садов, которые больше не являются самостоятельной организацией, юридически и нормативно вошли в подчинение школам. На основании этого в присоединенных дошкольных образовательных организациях произошли изменения в системе информационной открытости их деятельности. Дошкольные образовательные организации теперь не имеют самостоятельных сайтов, вместо них имеется страница дошкольного подразделения на официальном типовом сайте образовательного комплекса. Типовые сайты размещаются на единой и удобной платформе «Mosobr», они имеют единый стиль и единую структуру. Это своего рода шаг к формированию единого информационного пространства системы образования города, благодаря которому родитель или любой другой пользователь интернета сможет с легкостью найти интересующую информацию о любой школе Москвы.

Сайт – это без преувеличения лицо любой образовательной организации. Сайтам системы образования в последнее время уделяется особое внимание. Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки издан Приказ о структуре сайта образовательной организации и требованиях к его содержанию. Именно на сайте посетители могут найти интересующую информацию, и чем качественней и содержательней будет эта информация, тем более грамотно и результативно будет выстраиваться коммуникация между родителями и сотрудниками детского сада.

Анализируя страницы дошкольных структурных подразделений официальных сайтов московских школ, был сделан вывод о том, что каждый образовательный комплекс самостоятельно разрабатывает и определяет стратегию информирования посетителей сайта о деятельности данных подразделений. На некоторых сайтах было отмечено отсутствие страниц дошкольных подразделений, вся информация о их деятельности размещена на общих информационных разделах сайтов. С одной стороны это шаг к формированию общей информационной политики структурных подразделений всех уровней образования, реализуемых в комплексе, а с другой стороны дошкольные подразделения теряют свою идентичность, теряется возможность полноценно представлять деятельность детского сада участниках образовательных отношений. Так же имеются примеры, когда страницы дошкольных подразделений на сайтах имеются, но, к сожалению, заполняются

не регулярно что в свою очередь влечет за собой снижение уровня информационной открытости дошкольных подразделений комплекса.

Считаем, что наличие страницы каждого дошкольного подразделения на сайтах комплексов необходимо и их ведение должно быть на высоком уровне.

Далее представим вариант заполнения страницы дошкольного структурного подразделения на сайте образовательного комплекса.

Наша страница дошкольного подразделения имеет новостную ленту и новости рекомендуется размещать оперативно по мере их появления, но по возможности не менее двух новостей в неделю. В общую новостную ленту стоит размещать информацию об прошедших общесадовских мероприятиях, экскурсиях, делать оперативные объявления для родителей, поздравительные открытки. Каждую новость стоит оформлять в едином стиле, придерживаясь оптимального размера шрифта, стоит подбирать цвет текста с учетом его читабельности. Каждую новость рекомендуется сопровождать фотоматериалом и (или) красочными видеороликами о прошедшем мероприятии в целях повышения интереса к данной новости и эстетичности ее оформления. Новость без соответствующего оформления и без визуального сопровождения не будет представлять интерес у посетителей сайта, и, как следствие, может быть не прочитана.

Современные родители – это люди задумывающиеся о содержании образования, поэтому мы размещаем актуальную документацию – план работы дошкольного подразделения на месяц, информацию об основной образовательной программе, ее презентацию. Немаловажным является размещение материалов по дополнительным (платным) образовательным услугам, реализуемым в детском саду. Нами размещается информация по каждой дополнительной образовательной программе в следующем варианте: утвержденная программа, информационная карточка с основными сведениями об объединении, график занятий. Размещение информации по платным образовательным услугам позволяет дать родителям (потенциальным заказчикам) необходимую информацию о системе дополнительного образования в детском саду.

Специалисты (логопед, инструктор по ФИЗО, музыкальные руководители) размещают на сайте интересные методические материалы для родителей, применимые на практике с детьми.

Родителям важно отслеживать вопросы питания ребенка в детском саду, поэтому нами ежедневно выкладывается на сайте утвержденное меню на текущий и следующий день.

Большой акцент в работе с сайтом делается на заполнение личных страничек дошкольных групп. Каждая группа нашего детского сада имеет личную страничку, и она еженедельно заполняется актуальной информацией о жизни группы.

На страничке можно найти информацию о сотрудниках, работающих с детьми данной группы, ее девиз, символ. Воспитатели на страничке поздравляют воспитанников с днем рождения. Стандартно каждая страничка группы имеет 2 информационных раздела: «объявления группы» и «новости группы». В объявлениях воспитатели делают анонсы предстоящих мероприятий, приглашают на праздники, привлекают родителей к участию в проектной деятельности, выставках поделок, родительских клубах. В новостях группы воспитатели размещают самые свежие новости о жизни детей в детском саду и оперативную информацию. Педагогами и администратором страницы обязательно поддерживается единый стиль заполнения – это помогает родителям легко ориентироваться среди большого количества информации. Педагоги на страницах подготавливают фото и видеоматериал, что несомненно вызывает интерес у родителей. Считаем, что странички дошкольных групп на сайте – это своего рода информационный фундамент и информационный центр, который обязательно должен вестись в детском саду. Это действительно удобно и результативно. Если типовой сайт в каком-нибудь из регионов не обладает достаточным объемом памяти для размещения страничек групп, есть другой выход – создать сайт с помощью бесплатных конструкторов, которых сейчас достаточно много и размещать информацию о функционировании дошкольных групп.

Также стоит делать акцент на эстетику оформления информации и корпоративный стиль. Наше неофициальное название «Королевство дошкольного детства», которое имеет свой логотип. Эти элементы мы отражаем в видеороликах, при написании новостей и оформлении других источников информации (буклеты, постеры, стенды).

На сайте также размещена информация о сотрудниках, фотографии которых выдержаны в одинаковом стиле, контактах организации, существует форма для обращений родителей.

Большую роль в выстраивании информационного поля нашего дошкольного отделения играют социальные сети. В современном мире социальные сети уже давно перестали быть просто способом общения, а теперь являются крупными бизнес-проектами с возможностью трансляции информации широкому кругу людей. Мы решили воспользоваться этой интернет-площадкой и тем самым расширить варианты подачи информации о жизни детского сада представителям общественности.

Летом 2018 года нашим коллективом была зарегистрирована страница дошкольного подразделения в социальной сети Instagram. Она была создана с целью улучшения качества коммуникации с родителями и повышения привлекательности информации с помощью фото и видеоматериала. На странице мы дублируем новостной блок, публикуемый на сайте дошкольного отделения, тем самым у родителей появляется возможность выбора более удобной для них площадки для получения информации от детского сада.

Помимо новостей, размещаются яркие моменты из жизни групп, которые более детально описывают время пребывания ребенка в саду и служат элементом открытости деятельности детского сада. По проведенным исследованиям самые посещаемые сайты – это социальные сети, поэтому считаем, что данные информационные ресурсы также необходимо осваивать детским садам для выстраивания коммуникации с обществом. Родители оставляют комментарии под фотографиями в инстаграм, задают вопросы, высказывают пожелания, комментируют контент, а педагогический коллектив в свою очередь стараемся максимально оперативно отвечать и откликаться на родительский запрос, тем самым добиваемся информационной открытости детского сада. Также наше дошкольное подразделение размещает новости в социальной сети Facebook.

Когда детский сад принимает решение и создает страницу в социальной сети, важно сделать так, чтобы каждый родитель был об этом оповещен и смог подписаться на эту страничку. Чем больше родителей подписано на страницу, тем более результативно будет выстраиваться коммуникация. Для того чтобы мы каждый родитель знал о странице сада в социальной сети, мы разместили объявления с QR-кодом. Родитель просто подносит камеру смартфона к коду и на экране сразу высвечивается страница сада. Очень удобно и быстро.

За последний год мы коренным образом пересмотрели политику нашей интернет-коммуникации с родителями. После создания страницы в социальной сети и структурирования информации на сайте мы получили некоторые предварительные результаты:

- родители выражают слова благодарности за возможность видеть жизнь детей в детском саду более подробно;
- в течение года по нашим наблюдениям воспитателей снизилось количество вопросов от родителей, большую часть ответов родители получают из интернет-ресурсов сада;
- родители высказываются об удобстве получения информации через интернет, увеличилось количество пользователей интернет-ресурсов сада;
- увеличился общий уровень осведомленности родителей о деятельности детского сада.

Подведем итог. Современный мир информационно насыщенный и технологически развитый, поэтому дошкольным образовательным организациям необходимо встраиваться в современное информационное поле и занимать в нем достойное место. Добиться этого можно применяя в работе с родителями интернет ресурсы, способствующие формированию информационной открытости и привлекательности деятельности организации.

Литература

1. Виноградова Н.А., Сидоренко В. И. Конкурентоспособность дошкольной образовательной организации как данность времени / Н.А.

Виноградова, В.Н. Сидоренко // Теоретический и научно-методический журнал "Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения", №6, 2017, С.27-31

2. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 мая 2014 г. N 785 "Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления на нем информации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://base.garant.ru/70713570/. (Дата обращения: 18.04.2019)

3. Погребинская Е. А. Формирование мотивации к инновационной деятельности будущих специалистов как педагогическая проблема [Электронный ресурс]/ Е.А.Погребинская, В.Н. Сидоренко, И.В. Никишина // Вестник МИРБИС. 2018. № 4 (16). С. 116–121. DOI: 10.25634/MIRBIS.2018.4.16

4. Управление дошкольным образованием: учеб. и практикум для акад. бакалавриата/под. ред. Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой. -М.: Юрайт, 2016. -394 с.

5. Федеральный государственный образовательный Стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/6261. (Дата обращения: 14.04.2019)

6. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата/под редакцией Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. -М.: Издательство Юрайт, 2016 г.

Евсеева Н.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
natalia060995@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КАДРОВЫХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Одним из компонентов повышения качества образования является улучшение кадровых и психолого-педагогических условий образовательной организации. Этот компонент входит в один из показателей международной шкалы SACERS. В данной статье мы рассмотрели взаимосвязь проанализированных показателей шкалы SACERS с результатами ГИА обучающихся 9-х классов двух школ, как условие повышения качества образования.

Ключевые слова: Качество образования, Психолого-педагогические и кадровые условия образовательной организации, Международная шкала SACERS, Повышение результатов обучающихся.

Внедрение мониторинга и оценки качества в систему образования обусловлено рядом причин, таких как снижение качества образования в образовательных организациях разных уровней, необходимость комплексной оценки деятельности образовательных организаций, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, повышение уровня развития кадровых и психолого-педагогических условий образовательной организации [1].

Государство и общество сформулировали системе образования социальный заказ, задали ей более широкие цели. Реализация современных стандартов невозможна без качественного изменения деятельности педагогов. В связи с этим, деятельность по развитию кадрового потенциала образовательной организации должна стать одним из основных направлений работы администрации и педагогического коллектива школы.

Однако проблематика развития кадровых и психолого-педагогических условий в образовательной организации в научной литературе рассматривается фрагментарно, таким образом это дало нам область для проведения исследования.

Исследование проводилось в 2-х образовательных организациях. С целью соблюдения прав конфиденциальности, номера школ, данные которых использовались в исследовании для анализа и сопоставления – не разглашаются. Мы используем кодированную информацию, обозначая Школы А и Б.

Школа А входит в первые 50 школ рейтинга «Вклад школ в качественное образование московских школьников по итогам 2016/2017 учебного года». Школа Б в рейтинге занимает место в промежутке с 200 по 300.

В рамках проводимого исследования были организованы и реализованы следующие этапы:

1. мониторинг образовательного процесса;
2. мониторинг образовательных кадров;
3. статистический анализ результатов обучающихся, полученных при проведении ГИА;
4. анализ показателей шкалы SACERS.

Исследование кадровых и психолого-педагогических условий образовательной организаций проходило на основе ООП и других нормативных правовых актов ОО.

Результаты обучающихся были проанализированы в срезе между 9-ми классами, а также выявления зависимости от показателей шкалы SACERS.

Международная шкала SACERS представляет собой инструмент развивающего оценивания образовательной среды. Этот инструмент позволяет оценить совокупность материально-технических, психолого-педагогических, кадровых и других условий школы для реализации образовательных программ НОО и ООО [2].

В работе были рассмотрены следующие показатели шкалы SACERS:

1. Взаимодействие (шкала №4)

Эта шкала отражает параметры, связанные со взаимодействием и коммуникацией в системе «обучающийся – педагог», «обучающийся – обучающийся», «педагог – педагог», «педагог – родитель».

2. Учебный процесс (шкала №5)

Показатели данной шкалы оценивают расписание и распорядок дня, вариативность программ дополнительного образования.

3. Развитие персонала (шкала №6)

Данная шкала содержит показатели, оценивающие деятельность педагогов и возможности для их профессионального развития [1].

Мониторинг образовательного процесса и кадров учебного заведения показал, что в обеих школах образовательный процесс строится с учетом интересов обучающихся и в соответствии с требованиями федеральных стандартов. Существенных различий в образовательном процессе выявлено не было. Мониторинг кадров показал, что в школе А педагогический состав имеет более высокую квалификацию, по сравнению со школой Б.

Анализ данных исследования в области соответствия показателей шкалы SACERS и результатов, обучающихся позволяет сделать следующие выводы.

Сравнение средних показателей успеваемости в выделенных учебных заведениях показало, что в школе А успеваемость выше, чем в школе Б. Так средние значения по успеваемости в школе А составляет 4,57 баллов, в то время как в школе Б среднее значение 3,72 баллов. Чаще всего у учащихся встречается школы А встречаются оценки в 5 баллов, а в школе Б оценка в 4 балла. Таким образом можно сделать вывод о том, что в школе, которая занимает более высокое место в рейтинге, показатели успеваемости выше, чем в школе, которая занимает от 200 до 300 места.

Также в школе Б присутствуют учащиеся, которые не смогли успешно сдать государственный экзамен с первого раза. Так 16% учащихся второй школы сдавали экзамен повторно. Чаще всего пересдача была по математике. Кроме того, у 3% учащихся пересдача осуществлялась сразу по двум предметам. В школе А таких учащихся выявлено не было.

В школе А преобладает оценка в 5 баллов, она была отмечена по 56% экзаменационным предметам. При этом средний балл у учащихся выше всего по информатике. В школе Б распределение успеваемости по предметам примерно одинаковое, так выявлено, что оценки в 3 и 4 балла присутствуют у учащихся в равных долях. Выше всего средние показатели по английскому языку и химии.

Средние значения по шкале Взаимодействие в школе А и школе Б составляют 6,1 и 6,6 соответственно, что говорит о «хорошем» уроне по данной шкале. Высокие баллы свидетельствуют о высоком потенциале московских школ в плане взаимодействия между обучающимися и педагогами, педагогами и родителями.

Высокие баллы в школе А были выделены по всем показателям данной шкалы, кроме следующих: Взаимодействие «обучающийся - учитель»,

Коммуникация «обучающийся - учитель» и Присмотр педагогов за обучающимися. При этом в школе А отмечено низкое значение (3 балла) по показателю 4.30 «Коммуникация «обучающийся - учитель», в школе Б данный показатель оценивается в 7 баллов. В школе Б все показатели отмечены в 6 баллов и выше.

Анализ шкалы «Учебный процесс» показал, что в школе А показатели выше, чем в школе Б, что равно 6 баллов и 5,6 баллов соответственно. Высокий показатель говорит о положительных тенденциях в обеспечении вариативности программ дополнительного образования и внеурочной деятельности и использовании социокультурного пространства города (участие школ в проектах «Музеи. Парки. Усадьбы», «История и культура храмов столицы» и «Не прервется связь поколений» и т. д.). Дефицитом, согласно данной шкале, стал показатель Расписание и распорядок дня в школе А. Его значения (3 балла) указывают на недостаточную гибкость расписания, преобладание классно-урочных форм учебной деятельности, недостаточность мероприятий, обеспечивающих двигательную активность обучающихся.

По шкале Развитие персонала отмечены также достаточно высокие баллы - 6,67 в обеих школах. Это во многом обусловлено благоприятными условиями, созданными в системе московского образования в плане профессионального развития педагогов.

В ходе повторного анализа показателей успеваемости в 2018 году по результатам государственной итоговой аттестации можно сделать следующие выводы: показатели успеваемости в Школе А претерпели незначительные изменения, при этом они также остаются на достаточно высоком уровне. Преобладающей оценкой, аналогично с предыдущим годом, является оценка в 5 баллов. Однако в 2018 г. появились учащиеся, которые пересдавали экзамены, при этом их количество несущественно и составляет 2% от числа всех учащихся, которые проходили государственную аттестацию.

Таблица 1. Сравнительный анализ успеваемости учащихся в 2017-2018 г.

Показатели	Школа А		Школа Б	
	2017	2018	2017	2018
Ср. значение	4,57	4,39	3,72	3,67
Мода	5	5	4	3
Кол-во учащихся, которые отправлены на пересдачу	0%	2%	16%	16%

Можно отметить ухудшение показателей успеваемости в школе Б. Так произошло снижение среднего значения по результатам экзамена, что также сказалось и на преобладающей оценке среди учащихся. Если в 2017 году чаще всего учащиеся получали на экзамене оценку в 4 балла, то в 2018 году стала

преобладать оценка 3 балла. При этом процент учащихся, кто не смог справиться с экзаменом с первого раза сохраняется.

По произведённым исследованиям можно отметить наличие положительной динамики в школе А и снижение показателя в школе Б. Так в школе А были отмечены высшие баллы по всем показателям. В то время как в школе Б произошло значительное снижение по двум показателям.

По показателю 4.30 Коммуникация «обучающийся - учитель» в школе А данные показатель улучшился и результаты обучающихся не изменились. В школе Б, данный показатель снизился с 7 до 4 баллов. При этом, как говорилось выше в школе Б отмечено снижение успеваемости у обучающихся. Изменение уровня показателей в данном случае может быть связано с тем, что в школе Б прошла реорганизация.

По показателю 4.32 в школе А никаких изменений не произошло. Однако в школе Б этот показатель сильно упал, на 4 позиции. Этот показатель также оказал влияние на ухудшение уровня успеваемости у школьников. Аналогично предыдущему показателю снижение могло произойти ввиду реорганизации.

По другим показателям данной шкале не произошло никаких значительных изменений в обеих школах.

По шкале Учебный процесс также отмечено повышение уровня в школе А. Так в 2017 году средний показатель по данной шкале составлял 6 баллов, то в 2018 он вырос до 6,8 баллов. При этом большая часть показателей данной шкале отмечена наивысшим баллом. В школе Б произошло значительное снижение уровня по данной шкале с 5,6 баллов до 4,6 баллов соответственно. По некоторым из показателей можно отметить существенное снижение оценки.

Рассмотрим показатель 5.36. «Расписание и распорядок дня». В школе А можно отметить улучшение значения по данному показателю в 2 раза. При этом в школе Б данный показатель снизился с 6 до 1 балла, что соответствует низкому уровню. Ухудшение данного показателя также оказало негативное влияние на успеваемость школьников. В то же время в школе А можно отметить повышение уровня, так как, по сравнению с предыдущем годом, значение возросло в 2 раза.

В показателе 5.40. Использование электронных ресурсов участниками образовательного процесса отмечены изменения только в школе Б. Так можно отметить снижение уровня в 5 баллов в 2017 году до 2 баллов в 2018 году. В то же время в школе А изменений в данном показателе не наблюдается, он находится на высоком уровне.

В шкале Развитие персонала отмечено незначительное снижение среднего балла в школе А. Рассмотрим подробнее результаты анализа по показателям. Так в школе А выросло на 1 пункт значение показателя 6.41. Возможности для профессионального развития. При этом произошло снижение в показателе 6.43. Контроль и оценка деятельности учителей с 7 до 5 баллов, что способствовало снижению среднего значения по обозначенной шкале в рассматриваемой школе.

В школе Б наблюдается улучшения, все показатели в рамках данной шкалы имеют максимальный балл.

Таблица 2.

Сравнительный анализа по шкале SACERS 2017-2018 г.

Шкалы	Школа А		Школа Б	
	2017	2018	2017	2018
Взаимодействие	6,125	7	6,625	6
Учебный процесс	6	6,8	5,6	4,6
Развитие персонала	6,67	6,3	6,67	7

После получения анализа всех факторов, которые, согласно нашему предположению, могли повлиять на улучшение результатов обучающихся и качество образования в целом, был сделан следующий вывод:

образовательная организация, реализующая в своей деятельности образовательный процесс с учетом интересов обучающихся и в соответствии с требованиями ФГОС, а также имеющая в педагогическом составе учителей с высокой квалификационной категорией, не только имеет высокий рейтинг среди других школ, но и как следствие возможность беспрерывно повышать качество образования и результаты своих обучающихся, в отличие от школ с менее высокими организационными и психолого-педагогическими условиями.

Литература

1. Баранова, В.В. Мониторинг качества образовательного процесса // Образование в современной школе. 2008. №1. С. 3-8.

2. Дудин М.Н., Лясников Н.В., Сенин А.С., Высоцкая Н.В., Войкова Н.А., Сидоренко В.Н., Никишина И.В. Креативный менеджмент// учебное пособие для бакалавров и магистров / Москва, 2017

3. Иванова Е.В. Применение международной шкалы SACERS при экспертном оценивании условий реализации основной образовательной программы на ступенях начального и основного общего образования // Методист. 2016. № 10. С. 5-8.

4. Иванова Е.В., Виноградова И.А. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. 4 (42). С. 66-79.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гончарова К.В.
воспитатель ГБОУ Школа № 283 г. Москва
krisgonch@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается индивидуальный образовательный маршрут для детей с нарушением зрения в дошкольной образовательной организации, как одно из важнейших условий реализации инклюзивного образования и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут для слабовидящих детей, инклюзивное образование в дошкольной организации, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья.

В современной системе российского образования одним из стратегических направлений реализации права ребенка с ограниченными возможностями здоровья на образование, вхождения в общество, развития их социальных навыков, учет индивидуальных образовательных потребностей, психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения приобретает особую актуальность и значимость. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное пространство рассматривается как инклюзивное образование, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей включены в общую систему образования.

Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения. В основном проблемы трудностей в обучении обнаруживаются в раннем и дошкольном возрасте, и чем раньше начинается планомерная работа с ребёнком, тем продуктивнее будет коррекционная работа и компенсация дефекта, а также, возможно предупреждение вторичных нарушений развития. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации характеризуется повышением требований к организации коррекционно-образовательного процесса, в освоении основной программы дошкольного образования и направлена на социальную адаптацию. Именно данный аспект указывает на необходимость написания индивидуального

образовательного маршрута для детей с особыми образовательными потребностями и организации специальных психолого-педагогических условий.

Индивидуальный образовательный маршрут определяет содержание коррекционно-развивающей работы, с учетом индивидуальных особенностей личности дошкольника, имеющим отклонения в физическом и психическом развитии, а также семьей, воспитывающей ребенка.

Индивидуальный образовательный маршрут для детей с нарушением зрения составляется на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. По результатам комиссии выдается заключение, в котором описываются условия, в которых нуждается ребенок для усвоения образовательной программы. В заключении также перечисляются специалисты, помощь которых требуется ребенку с нарушением зрения при прохождении индивидуального образовательного маршрута.

Планирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов для детей с нарушением зрения предполагает формирование в дошкольной образовательной организации условий, максимально учитывающих индивидуальные возможности и образовательные потребности таких детей и способствующих их позитивной социализации и социально-личностному развитию.

С этой целью необходимо объединение усилий администрации образовательной организации, педагогического коллектива воспитателей, дефектологов, логопедов, психологов, а также родителей по вхождению дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс на основе проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Прежде чем приступить к написанию индивидуального образовательного маршрута, необходимо провести диагностику, чтобы выявить уровень интеллектуального, психоэмоционального, социально-коммуникативного и физического развития ребенка с нарушением зрения.

При разработке индивидуального образовательного маршрута для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, основной задачей является позитивная социальная адаптация и полноценное личностное становление, и развитие, с учетом индивидуальных интересов, склонностей и способностей. Решая задачи по социально-личностному развитию ребенка с нарушением зрения (слабовидящие, с косоглазием, амблиопией), необходимо способствовать благоприятной моральной и психологически комфортной обстановки в детском коллективе. Педагоги должны обеспечить условия для формирования положительного отношения ребенка не только к себе, но и к другим детям, взрослым и к окружающему миру в целом, развивать у ребенка чувство собственного достоинства. Немало важную роль играет развитие коммуникативных навыков, поскольку зрительное восприятие тесно связано с языком и речью.

Помимо общих задач решаются коррекционные задачи: развитие зрительного восприятия, ориентировки в пространстве, социально-бытовой ориентировки; развитие осязания и мелкой моторики, психических процессов ребенка с нарушением зрения.

Реализуя индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с нарушением зрения, учитываются рекомендации врача офтальмолога и учителя-дефектолога, наглядные пособия и материалы должны учитывать степень патологии зрения. В совместной деятельности взрослого и ребенка, непрерывной образовательной деятельности по областям, а также в ходе режимных моментов, воспитатель под руководством учителя-дефектолога проводит индивидуальную и подгрупповую коррекционно-развивающую работу. Во время непрерывной образовательной деятельности необходимо соблюдать режим зрительных нагрузок, выполнять упражнения для снятия общего и зрительного утомления, следить за осанкой ребенка, освещением группового помещения, посадкой ребенка и цветовой гаммой рабочей поверхности. Условием успешной реализации индивидуального образовательного маршрута является регулярное посещение ребенком дошкольной организации и соблюдение режима дня; партнерские взаимоотношения с семьями, проведение консультаций, бесед с родителями по выполнению индивидуального образовательного маршрута, тем самым способствуя межличностной коммуникации в семье, эмоциональной поддержке и пониманию родителями своего ребенка.

Дошкольный возраст наиболее сензитивный период для сенсорного воспитания, без которого невозможно формирование интеллектуальных способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Развивающая предметно-пространственная среда в групповом помещении должна обеспечивать максимальную реализацию индивидуального образовательного маршрута, решать коррекционно-развивающие задачи, способствовать полноценному развитию детей с нарушением зрения, быть насыщенной развивающими играми и пособиями для развития зрительного восприятия, мелкой моторики, сенсорных эталонов.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут позволяет включить ребенка с нарушением зрения в инклюзивное образовательное пространство, создать специальные коррекционные условия для реализации особых образовательных потребностей, способствует социально-личностному и эмоциональному развитию ребенка дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алехина, С.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

2. Исаева, И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие / И.Ю. Исаева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И.Носова, 2015. – 116с.

3. Кац, А.М. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации": полный текст, с комментариями и понятийным словарем. / А.М Кац. - М.: ФГАОУ АПКиППРО, 2013. - 260 с.

4. Микляева, Н.В. Рекомендации к составлению индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.В. Микляева // Детский сад от А до Я. - 2017. - № 6 (90). - С. 90-96.

5. Носова, М.Ф., Козлова, Е.А. Тифлологическое сопровождение детей с нарушением зрения в образовательном учреждении [Текст] / М. Ф. Носова, Е. А. Козлова // Практическая дефектология. - 2015. - № 1. - С. 48-63.

6. Подколзина, Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина // Вестник тифлологии. – 2010. - №12. – С.4-63.

Шепетюк Е.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
cat.1975@mail.ru

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются особенности освещения генезиса детской коммуникации в зарубежной психологии – в психоаналитической и психосоциальной теории, социальном научении, социально-когнитивной теории, концепции социального интеллекта. Подчёркивается разница подходов зарубежной и отечественной психологии к трактовке данной темы.

Ключевые слова: среднее детство, детская коммуникация, привязанность, социальный интеллект, социальный тренинг, сверстники.

В зарубежной психологии возраст 6 – 12 лет относят к среднему детству. В этот период, согласно концепции З. Фрейда (S. Freud), дети перенаправляют свою энергию с личных чувств (ревность, зависть) на отношения со сверстниками, творчество, выполнение своих обязанностей в школе [3: с. 459]. В психосоциальной теории Э. Эриксона (E. Erikson) возраст от 6 до 11 лет именуется «латентной» стадией: ребёнок легко овладевает различными умениями, приобщается к дисциплине, осваивает культурные символы. Это возраст приобретения умелости, но при неблагоприятных социальных

обстоятельствах (отсутствии одобрения взрослых) у ребёнка возникает устойчивое чувство неполноценности [6].

Исследованием генезиса детской коммуникации занимались А. Фрейд (A. Freud), Дж. Боулби (J. Bowlby). Согласно Дж. Боулби, на развитие коммуникации влияет качество привязанности, возникшее в раннем детстве к одному из значимых взрослых. Привязанность к матери обеспечивает психологическую защиту ребёнка в дальнейшем [3].

Теория социального научения рассматривает процесс социализации, становление норм поведения и общения человека. Б. Скиннер (B. Skinner) считает, что поведение ребёнка определяется влиянием внешней среды и закрепляется благодаря положительным и отрицательным подкреплениям. Позднее А.Бандура (A. Bandura) в рамках собственной социально-когнитивной теории указывает на то, что научение детей сложному поведению определяется процессами наблюдения, подражания и моделирования. Бандура раскрывает механизмы формирования у детей новых коммуникативных актов. По его мнению, к этому приводят четыре промежуточных процесса:

1. Внимание ребёнка к действиям модели, при этом модель должна быть ясной, имеющей значение для ребёнка, аффективно насыщенной.
2. Память, сохраняющая информацию о поведении модели.
3. Двигательные навыки (в том числе речевые), помогающие воспроизвести все действия модели.
4. Мотивация – желание ребёнка воспроизвести действия модели [3].

В роли модели поведения вначале выступает значимый взрослый, далее, в течение среднего детства, всё более возрастает роль сверстников, значимых взрослых и различных культурных персонажей.

Существенной частью коммуникативной компетентности является восприятие и понимание состояний другого человека. Ж. Пиаже (J. Piaget) установил, что до определённого этапа ребёнок приписывает собственные качества другим людям. Специалисты описывают такие навыки, как: возможность учитывать позицию другого, способность к кооперации и имитации, физические контакты, мимические средства и др. (G.Grusec, R.Abramovitch, E. Robinson и др.) [1].

Становлению коммуникации в среднем детстве способствует, как отмечают Г.Крайг (G. Craig), Д. Бокум (D. Baucum), такие психологические новообразования возраста, как: появление умения делать социальные выводы (предположения о том, что чувствует, думает, намеревается сделать другой человек), понимание социальной ответственности (дружеские обязательства, уважение, честность, справедливость) и социальных предписаний (условности, обычаи) [3: с. 462]. Ж. Пиаже считает, что в начале среднего детства (6 лет) дети находятся на стадии нравственного реализма, то есть считают, что правила – не абстракция, а «нерушимая реальность». Группы сверстников в начале среднего

детства преимущественно неформальны, создаются самими детьми, их состав гибок и быстро изменяется [3: с. 482].

В описании процесса общения зарубежные учёные акцентируют игровое и предметно-практическое взаимодействие детей, подчёркивают значение общение как «социального тренинга». Критерии общения достаточно прагматичны. Так, Дж. Брунер (J. Bruner) понимает под общением «осознанное воздействие на сверстника, обязательно включающее: а) зрительное восприятие партнёра; б) определённую осознанную цель; в) настойчивость в достижении цели и поиск удачных действий; г) отказ от общения после достижения цели» [3: с. 482]. М. Росс (M. Ross), С. Селлз (S. Sells), М. Голден (M. Golden) выделяют такие критерии коммуникативного акта, как: «1) направленность на сверстника с целью его вовлечения в процесс общения; 2) потенциальная способность принимать информацию о целях сверстника (…); 3) коммуникативные действия должны быть доступны пониманию партнёра-сверстника и способны вызвать его согласие на достижение цели» [1].

Если в отечественной психологии (Л.С. Выготский) общепризнанно положение о том, что определяющее значение для ребёнка имеет общение со взрослым, то в зарубежной (Ж. Пиаже) – что в моральном и интеллектуальном развитии наибольший вес имеет общение со сверстниками. Дж. Мид (G. Mead) видит основу развития социальных навыков в ролевых играх, через развитие умения детей брать на себя различные роли. Л. Ли (L. Lee) считает, что общение со сверстниками учит адаптации поведения ребёнка к стратегиям других людей. По мнению Р. Снайдера (R. Snyder), дети изначально обладают способностью к конструктивному общению и альтруизму, но эти качества раскрываются лишь в условиях уважения и доверия к ребёнку [1].

В зарубежной науке с начала XX в. исследуется эмпатия. Трактовки её различны – в частности, в психоаналитической теории эмпатия трактуется как сонастроенность одного человека на другого, сопереживание и сочувствие [3].

Э. Торндайк (E. Thorndike), Дж. Гилфорд (J. Guilford), М. Салливен (M. O'Sullivan) разрабатывают концепцию «социального интеллекта» – интегральной способности человека к социальной адаптации и общению. Благодаря социальному интеллекту ребёнок адекватно воспринимает социальные объекты (другого человека, группу людей) как партнёров по общению, ориентируется в жизненных отношениях. В зарубежной науке также распространён термин «социальное познание» («social cognition»), под которым понимаются все познавательные процессы, обслуживающие социальное поведение и развитие представлений о социуме. Согласно исследованию Д.Шэффер (J.Schaeffer), у детей до 7 лет наблюдается первая фаза развития социального познания. Для них свойственно характеризовать людей на основе конкретных наблюдений и понятий. В возрасте 7 – 8 лет дети чаще применяют поведенческие сравнения и постепенно переходят к психологическим описаниям [5].

Опыты П. Эрвина (P. Erwin), Б. Бегелоу (B. Begelow) доказали наличие у ребёнка 5–9 лет субъективного уровня представлений о межличностных отношениях. Ребёнку уже доступно понимание, что другие могут вести и чувствовать себя иначе, чем он; но он ещё недостаточно понимает, как его действия и состояния влияют на других людей. Дружба для него – нейтральные или положительные отношения с теми, с кем он лично контактирует, имеет общие виды деятельности [5].

Д. Дин классифицирует группы социальных умений, которые необходимо развивать в среднем детстве. Это:

1. Умение жить и работать с другими, включающее: а) социальную уверенность; б) навыки работы в сотрудничестве, партнёрстве; в) проявление интереса и дружелюбия к другим; г) принятие адекватных моральных решений; д) знание социокультурных общественных норм.
2. Умение справляться с житейскими проблемами, играть в социуме роль гражданина, родителя.
3. Установка на ценность и значимость жизни.

Коммуникативные умения в работе Д. Джонсон и Р. Джонсон рассматриваются с точки зрения передачи и восприятия сообщений между партнёрами коммуникации. Исследователи выделяют:

1. Умение сообщать, которое включает: а) сообщать чувства, идеи, верования; б) владеть различными средствами и формами общения; в) использовать вербальные и невербальные средства.
2. Умение воспринимать: а) поддерживать общение с партнёром; б) ощущать и оценивать идеи партнёра; в) доверять партнёру и его информации.

В классификации по средствам общения (Д. Дин) различаются такие группы коммуникативных умений, как: а) языковые; б) двигательные; в) графической коммуникации; г) математических знаков и символов; д) музыкальные.

Р. Хиллз рассматривает две группы коммуникативных умений, а именно:

1. Умения речевого поведения (устное и письменное общение).
2. Умения неречевого поведения в сфере межличностного и межгруппового общения.

Зарубежные педагоги рекомендуют формировать коммуникативные умения с помощью упражнений [2].

Таким образом, в зарубежной психологии освещён широкий круг психологических особенностей среднего детства, способствующих развитию детской коммуникации. Нами отмечено, что в отечественной и зарубежной науке существует ряд расхождений в понимании процессов общения и становления коммуникации у детей. В отечественной психологии и педагогике коммуникативные умения рассматриваются в связи с общением и деятельностью; ведущую роль в развитии коммуникативных умений детей играют взрослые. В зарубежной науке коммуникация характеризуется как

социальное умение, в развитии которого определяющую роль играют сверстники.

Литература

1. Гуськова, Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками // Вопросы психологии [Электронный ресурс] / Т.В. Гуськова, Е.О. Смирнова. – URL: http://childpsy.ru/lib/articles/id/10473.php (дата обращения: 20.01.2019)

2. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э.Джонсон-Холубек; пер. с англ. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.

3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. СПб.: Питер, 2016. – 944 с.

4. Сухова, Е. И., Зубенко, Н. Ю. Инновации в образовании: словарь-справочник. -М.: Букстрим, 2013. -212 с.

5. Чеснокова, О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте [Электронный ресурс] / О.Б. Чеснокова. – URL: http://creativity.ipras.ru/texts/books/pozn_society/... (дата обращения: 22.01.2019).

6. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2015. – 416 с.

Федорова Е.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
efedor85@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДУХОВНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье говорится о необходимости духовного воспитания и приобщения младших школьников к всемирному культурному наследию. Автор предлагает реализовывать поставленные задачи через проектную деятельность, приводит в пример и анализирует работу над проектом «Мельница в русской деревне».

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, духовное воспитание, культурное наследие, творчество.

The article talks about necessity of spiritual education and about introduction of world cultural heritage to younger students. The author proposes to implement these tasks through the project activity. Project work "Mill in the Russian village" and its analyzes are given as example.

Keywords: project activities, younger students, spiritual education, cultural heritage, creativity.

В начальной школе закладывается фундамент интеллектуально и духовно развитой личности, позволяющий человеку в дальнейшем сформировать в себе те качества, которые помогут ему успешно работать и учиться в течение всей жизни. В настоящее время ввиду доступности информации, возможности в самообразовании важно быть не просто грамотным человеком, но и обладать большой нравственной и духовной силой, чтобы не останавливаться в своем развитии и осознавать пути этого развития.

Именно в младшем школьном возрасте формируются все основные компоненты учения, закрепляются мотивы достижения успехов и формируется самооценка.

На современном этапе ФГОС НОО, помимо прочего, устанавливает требования к развитию у учащихся эстетических потребностей, ценностей и чувств, что является возможным только при передаче ребенку духовного наследия предыдущих поколений через знакомство с произведениями искусства. При этом особенно важно, чтобы это знакомство не показалось детям скучным и было органично и естественно встроено в учебный процесс. Добиться этого возможно, используя проектные технологии.

К проектной деятельности можно отнести учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся. Она имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности и заранее выработанные представления о продукте деятельности [1].

Метод проектов известен в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике уже более 100 лет. Теоретическим обоснованием внедрения методов проектов являются работы зарубежных и отечественных ученых. Концептуальную основу метода проектов составляют идеи прагматистской педагогики. Прагматистская педагогика зародилась в недрах философии прагматизма, связанного с именами Ч. Пирса и У. Джемса, и свое окончательное формирование получила в трудах Д. Дьюи и его последователей – У.Х. Килпатрика, Э. Коллингса.

Ведущие идеи Д. Дьюи можно сжато представить в следующем виде:

- человек, активно приспосабливаясь к окружающей среде, постоянно изменяет ее на основе получаемого практического опыта (воспитание для выживания);
- сущность воспитания состоит в постоянном преобразовании расширяющегося личного опыта ребенка;
- главной целью воспитания является самореализация личности на основе удовлетворения ее прагматических интересов;
- в основу обучения должен быть положен принцип «обучение в процессе деятельности», так как он соответствует деятельностной сущности ребенка и обеспечивает связь обучения с жизнью, игрой, трудом.

В России идеи Дьюи наиболее полно были реализованы в педагогической практике А.С. Макаренко. Однако, в 1931году метод проектов был признан вредным и «легкомысленным» и потому запрещен.

Переосмысление идеи Д. Дьюи и его последователей, возрождение интереса к методу проектов в России произошло в 80-е годы XX века.

С позиций современной педагогики метод проектов обеспечивает:

- активную позицию учащихся в учении;
- развитие познавательного интереса учащихся;
- формирование общеучебных умений, навыков и компетенций: исследовательских, рефлексивных и других, непосредственно связанных с опытом их применения в практической деятельности;
- связь обучения с жизнью [4: с.11-12].

Правильно организованная проектная деятельность дает возможность ученикам попробовать себя в разных ролях, возможно даже в рамках одного проекта. За весь же период обучения в начальной школе благодаря методу проектов учащийся сможет побывать и сборщиком информации, и подмастерьем, и актером, и оратором, защищающим свою точку зрения. Конечно, это способствует развитию самоуважения, гармоничному и разностороннему формированию личности ребенка, помогает ему лучше узнать самого себя. С помощью метода проектов возможно начать приобщение детей к истории искусства - начать изучать живопись, поэзию, познакомиться с классическими музыкальными произведениями. При этом, тема проекта может быть абсолютно любой — возможность вписать элементы духовного воспитания учеников всецело зависит от творческих возможностей учителя и его желания выполнять просветительскую деятельность. Безусловно, что проект будет реализован более качественно, если учитель не будет ограничен рамками урока, а перенесет его выполнение полностью или частично во внеурочную деятельность.

Необходимо, чтобы проекты не были затянутыми и однотипными. Если же проект длительный и объемный, то следует разделить его выполнение на этапы и обязательно давать выступление-отчет в конце каждого этапа.

Что касается выбора темы для проекта — это также должно стать увлекательным занятием для всего класса и их педагога. Даже если у учителя уже есть готовые идеи, необходимо подвести к ним класс, заинтересовать их темой исследования до того, как она будет заявлена темой проекта. Побудить познавательный интерес к конкретной теме исследования можно многими способами:

-сводить класс на экскурсию;

-обсудить прочитанное художественное произведение, статью в энциклопедии, познавательный фильм;

-прослушать музыкальное произведение и т. д.

Важно, чтобы тема проекта стала лично значимой для ребенка уже на этапе ее выбора.

Приведем пример работы над проектом «Мельница в русской деревне», которая была проведена в общеобразовательной школе 2126 города Москвы с учащимися 3-Б класса. Тема для проекта была выбрана совершенно естественным и случайным образом — после экскурсии в Коломенское. Среди прочих памятников и экспозиций школьников особо заинтересовала водяная мельница. Эта экспозиция познакомила учащихся с процессом помола зерна, действием водяного колеса и жерновов. Внутри мельницы дети смогли увидеть комплекс историко-бытовых предметов, связанных с производством и обработкой муки. Экскурсовод рассказал о легендах и преданиях, которые на Руси окружали водяные мельницы. Когда через некоторое время встал вопрос для выбора темы для проекта, в котором должны были участвовать все ученики класса, было решено заняться исследованием мельниц. Совместно с учителем на внеклассных занятиях был разработан план выполнения проекта, и ученики объединились в небольшие группы.

Решено было попытаться раскрыть следующие подтемы проекта:

- мельница и мельник в русской деревне (в этой части рассказывалось о профессии мельника, о важном хозяйственном и культурном значении мельниц);
- жернова — сердце любой мельницы;
- особенности водяных и ветряных мельниц;
- народные предания, связанные с мельницами;
- образ мельницы в произведениях русских художников и поэтов.

В совместной работе родителей, учителя, и школьников был проведен теоретический обзор литературы по данным темам. С помощью родителей и учителя школьники провели теоретический обзор литературы по данным темам [2]. В качестве источников информации были использованы книги, энциклопедическая литература, журналы, интернет-ресурсы и т. д. Учитель помогал анализировать информацию, обобщать и выделять главное, исключать второстепенное.

Особенно оживленно дети работали над темой, связанной с преданиями, легендами и суевериями.

Благодаря знакомству с произведениями выдающихся русских живописцев А. К. Саврасова, В. Д. Поленова, И. И. Шишкина, И. К. Айвазовского дети смогли увидеть красоту родной земли глазами художника и окунуться в атмосферу давно ушедшей эпохи.

Дети выучили отрывки из стихотворных произведений А.С. Пушкина и В. М. Тушновой, в которых встречается образ мельницы.

При выполнении практической части работы учащимся было предложено сделать макет водяной мельницы. Из деревянных деталей, купленных в магазине, были склеены мельничный амбар, крыша и мельничное колесо. Затем мельницу обработали шлифовальной бумагой, чтобы убрать остатки клея и заусенцы. Из прозрачной пленки и картона были выполнены окна и двери.

Завершающим этапом работы над проектом стала презентация результатов в актовом зале школы перед учениками, учителями и администрацией школы. Безусловно, это мероприятие позволило ученикам почувствовать себя единой командой.

Таким образом, работа над данным проектом сочетала в себе разнообразные виды деятельности, а именно: сбор и анализ информации об объекте, описание предмета на основе полученных данных, оформление результатов исследования, конструирование макета, чтение художественных произведений (в том числе наизусть), описание предметов изобразительного искусства и рефлексия их восприятия. И это дает возможность участвовать в работе над проектом детям с разными интересами, способностями и индивидуальными особенностями. Для поддержания интереса детей к объекту исследования в проект были включены «сказочные» темы. И особенно важным автору данной статьи видится часть работы над проектом, связанная с восприятием детьми предметов изобразительного искусства и художественных произведений. Именно в процессе знакомства с искусством у ребенка расширяется кругозор, развивается нестандартное мышление, он учится наблюдать, размышлять, переводить язык чувств и эмоций в словесную форму.

Эффективная проектная деятельность должна быть направлена на разностороннее обогащение личности и способствовать:

- формированию исследовательских умений младших школьников;
- развитию творческой самостоятельности;
- раскрытию интересов ребенка;
- обогащению социального опыта;
- воспитанию самоконтроля, дисциплинированности;
- закреплению новых знаний;
- духовному обогащению личности;
- становлению положительной самооценки и уверенности в себе.

Для этого необходимо, чтобы любая тема, которую учитель совместно с учениками выбирает для проекта, была освещена с разных сторон и сам проект в итоге нес не только информационный характер, но и способствовал в ходе его выполнения гармоничному развитию личности ученика.

Конечно, главным помощником, который позволит увидеть возможные направления для раскрытия темы, должен стать учитель. Естественно, что это окажется возможным лишь в том случае, если в классе работает внимательный к своим ученикам педагог, знающий их интересы и индивидуальные особенности, человек увлеченный и эрудированный.

При выполнении одного проекта всеми учениками класса педагогу важно помочь детям правильно разбиться на группы, учитывая и их интересы, и способности, и личные взаимоотношения, и степень сформированности проектных умений. Под умением в данном случае мы подразумеваем

«мысленное или практическое действие, способ реализации деятельности» [3: с. 209].

В заключении еще раз отметим, что творчество — это высшая деятельность человека и необходимо уже в начальной школе приобщать к ней учеников. И проектная деятельность как раз позволяет ученикам развивать свою креативность, а при грамотном выстраивании работы способствует духовному росту личности. Работа под руководством чуткого педагога приводит к тому, что дети не боятся высказывать собственные идеи и суждения, делают успехи в коммуникативной сфере, осознают ценность своих трудов. Ситуация успеха при защите-выступлении бесспорно способствует развитию познавательного интереса у школьников. Выполнение абсолютно любого проекта, вне зависимости от того, какие именно проблемные вопросы он решает, должно служить главной цели — значительно расширить кругозор ребенка, помочь увидеть окружающий мир цельным и развивающимся. Очень важно именно в начальной школе способствовать тому, чтобы ребенок начал осознавать себя частью огромного мира, природы, истории и культурного пространства. Именно это осознание является залогом здоровой и вечной мотивации к учению.

Литература

1. Павлова, Н.П. Интегрированный подход в образовательной деятельности / Н.П. Павлова/ Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании: материалы научно-практической конференции с международным участием. Ученый совет Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, 2016. - С. 133-139.

2. Павлова, Н.П. Современный ребенок - показатель социального статуса семьи / Н.П. Павлова, Е.В. Ломтева /Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. 2017. С. 257-263.

3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2007

4. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников/А.И. Савенков. -СПб.: Питер, 2004. -272 с.

5. Семенова, Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе [Текст] // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2012.-№11 (126). - С. 208 — 211.

6. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении // [Электронный ресурс]: учебное пособие. - 2-е изд., стер.- М.: ФЛИНТА, 2014.- 144 с.

Рак Е.В.
ГБОУ «Школа № 1554»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
elena.viktorovna999@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО

В статье раскрывается проблема взаимодействия воспитателей дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Анализ научно-педагогической литературы позволил обобщить различные подходы к взаимодействию воспитателей с родителями по организации театрализованной деятельности в ДОО. Охарактеризованы основные формы такого взаимодействия: беседы, консультации, родительские собрания, круглые столы по актуальным вопросам организации театрализованной деятельности. Определены противоречия, возникающие на современном этапе у воспитателей ДОО в работе с семьёй, раскрыты пути их преодоления и приоритетные направления работы, направленные на формирование необходимых умений и навыков взаимодействия и сотрудничества с родителями по организации театрализованной деятельности.

Ключевые слова: ребенок, дошкольная образовательная организация, взаимодействие, семья, семейное воспитание, театрализованная деятельность.

The article reveals the problem of interaction between teachers of a preschool educational organization and families of pupils. Analysis of scientific and pedagogical literature allowed generalizing various approaches to the interaction of educators with parents on the organization of theatrical activities in preschool educational organizations. The main forms of such interaction are characterized: conversations, consultations, parent meetings, round tables on topical issues of organizing theatrical activities. The contradictions that arise at the present stage among the teachers of the preschool educational organization and work with the family are identified, the ways to overcome them and the priority areas of work aimed at developing the necessary skills of interaction and cooperation with parents in organizing theatrical activities are revealed.

Key words: child, preschool educational organization, interaction, family, family education, theatrical activities.

Реформирование системы образования в целом и дошкольного ее звена в частности затрагивает проблему умений, навыков и стратегий воспитателей ДОО к взаимодействию с семьёй ребёнка. Это обусловлено тем, что в современных сложных экономических, социальных, политических условиях меняется сама парадигма отношений между педагогами, как представителями образовательной системы, и родителями, как представителями ребёнка. На современном этапе важно разработать такую структурно-функциональную модель взаимодействия ДОО и семьи по вопросам развития ребёнка, которая бы способствовала успешной реализации воспитательных программ и удовлетворяла необходимость формирования гармоничной личности. Однако, декларируя такие серьёзные изменения в системе дошкольного образования, воспитатели ДОО часто не готовы к решению поставленных задач. Они нуждаются в основательной подготовке, что позволит им не только реализовать инновационные подходы к обучению и воспитанию ребёнка, но и привлечь к этому процессу родителей воспитанника, создать условия для плодотворного конструктивного сотрудничества с семьёй. Указанное выше побуждает современных руководителей искать новые формы подготовки воспитателей к их взаимодействию с родителями, в том числе по организации театрализованной деятельности в ДОО.

Проблема профессиональной деятельности педагога дошкольного образования является объектом исследований Т. Н. Дороновой [1], Е. А. Носовой [3], К. Л. Печоры [5] и других. В работах О. Л. Зверевой [2], Н. А. Петрущенко [4] исследуются различные аспекты совершенствования профессиональной подготовки воспитателей ДОО, раскрываются основные функции специалиста, обеспечивающие эффективность процесса его адаптации к реальной профессиональной деятельности. На современном этапе подготовка педагогов требует качественного обновления, наполнения новым содержанием, овладение новыми методиками, что касается и вопросов взаимодействия воспитателей с родителями по организации театрализованной деятельности в ДОО, которые сегодня нуждаются в вариативности.

Цель статьи – охарактеризовать традиционные формы взаимодействия воспитателей с родителями по организации театрализованной деятельности в ДОО и рассмотреть новые подходы к подготовке воспитателя к этому процессу.

Подготовка воспитателя к успешному решению профессионально значимых проблем невозможна без учёта запросов современной семьи. Анализ научных трудов ведущих исследователей доказывает, что влияние семьи на воспитание ребёнка является решающим, а для его эффективного развития педагогический коллектив и семья должны взаимодействовать.

Детский сад и семья должны объединить свои усилия не только в процессе воспитания ребёнка, его социализации, но и в развитии его интеллектуальной сферы, в вопросах сохранения здоровья. Подавляющее большинство

психосоматических и физических недостатков открывается именно в детском саду. Это происходит потому, что педагог видит ребёнка в новых условиях, тогда как родители лишены такой возможности и не обладают соответствующими умениями [3].

Стоит отметить, что в одностороннем порядке воспитателю ДОО трудно наладить диалог, если вторая сторона – семья – к нему, или не готова, или не желает сотрудничать. Однако, систематическая, последовательная работа ведет к возникновению связи между ДОО и семьи, что выливается в партнерские отношения при условии, что семья видит заинтересованность в развитии детей и будет стремиться к контакту.

Все вышесказанное доказывает, что современная система дошкольного образования требует специалиста новой формации, а педагогическое образование в современных условиях развития всех сфер жизнедеятельности общества призвана создать педагога-специалиста образованного, который способен к творчеству и стремится к постоянному самообразованию [1].

С целью удовлетворения потребностей родителей в развитии творческих способностей, наклонностей и таланта детей, воспитатель творчески и эффективно организует работу театрального кружка в ДОО. Содержание работы театрального кружка заключается в реализации творческого потенциала каждого воспитанника, предоставление возможности всем участникам проявить себя, овладеть основами актёрской игры и перевоплощения. Главным критерием интереса воспитанников является желание ребёнка (интересы, вкусы, любовь к искусству), возможностей ребёнка – результаты наблюдений (творческие способности, артистизм, развитие пластики и гибкости) и, конечно же, желание родителей. Каждый ребёнок имеет определенные способности, поэтому задача педагогов и родителей – определить и помочь их развить.

В процессе работы над ролями рекомендуется: создать описательный портрет героя; его дом, нафантазировать каковы взаимоотношения героя с родителями и друзьями, придумать его любимые блюда, занятия, игры; создать выдуманные случаи из жизни театрального героя, не предусмотренные данной инсценировкой; проанализировать придуманные поступки героя. Так же важно проработать сценическую выразительность ребенка: определить целесообразные действия, движения, жесты героя, мимику, интонацию; подготовить театральный костюм; определить уместность грима для данного героя. Родители воспитанника и воспитатели должны принимать участие во всех вышеперечисленных этапах [5].

Касаясь вопроса о формах взаимодействия семей воспитанников и воспитателей важно отметить, что они делятся на коллективные, индивидуальные и информационные. К коллективным формам исследователи относят родительские собрания, конференции, встречи с администрацией и тому подобное.

Родительское собрание – это форма работы педагогов с семьей воспитанников, в зависимости от педагогической ситуации, которая, по мнению педагогов, является актуальной, избирается определенная форма взаимодействия, ориентироваться на наиболее острые вопросы или случаи обращения родителей за советом. Положительным является момент, когда сами родители обращаются с просьбой к педагогу помочь им найти путь решения возникшей проблемы. Тему рекомендуем формулировать проблемно, например: «Ваш ребенок талантливый?» и т.д. [4].

Сегодня родительское собрание вытесняется новыми формами работы, такими как устные журналы, педагогические гостиные, круглые столы, родительские конференции, семинары-практикумы – основная цель – обмен опытом семейного воспитания. Целесообразно сочетать различные формы взаимодействия, например, после проведения театральной постановки воспитатель может провести беседу, собрание или диспут.

Индивидуальные формы взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников включают в себя педагогические беседы, которые являются одной из доступных форм связи с семьей. Педагогическую беседу воспитатель может применять как самостоятельную форму связи с родителями воспитанников, так и применить ее в сочетании с другими формами взаимодействия, например, посетить семью ребенка. Целью педагогических бесед является обсуждение вопросов связанных с воспитанием детей; а особенностью беседы является активное участие как педагога, так и семьи воспитанника [2].

Согласно Т. Н. Дороновой [1] педагогическая консультация – это объяснения педагогом вопросов, которая проводится индивидуально или с группой родителей согласно календарно-тематического плана или по необходимости – после завершения театрализованной деятельности, в процессе и особенно в период подготовки к театрализованной деятельности. Консультация способствует лучшему осознанию сложных для родителей или педагога вопросов. Итак, педагогическая консультация (лат. Consultatio – обращение за советом) предусматривает предоставление педагогам необходимой помощи в уточнении и совершенствовании практических навыков и умений через ответы консультанта на конкретные вопросы или объяснения отдельных положений.

Цель педагогических консультаций – организация коммуникации воспитателя и родителей, во время которой семья воспитанника убеждается в том, что в ДОО они получают поддержку. К заочным консультациям мы относим ящик или конверт для вопросов родителей. Читая такую «почту», воспитатель заранее подготавливает ответ, изучая литературу или проконсультировавшись с коллегами. Так же, родители могут анонимно задавать различные вопросы, которые не желают озвучивать лично.

Отметим группу наглядно-информационных методов. К примеру, в группах ДОО можно оборудовать центр театрализованной деятельности или уголок сказки, в педагогическом арсенале которого следует использовать презентации нетрадиционных видов театра, рекомендации по особенностям их организации, видеофрагменты выступлений, которые заинтересуют родителей и детей [1].

На сегодняшний день, наиболее проблемными вопросами остаются организационные вопросы, связанные с включением родителей в педагогический процесс ДОО. Побудить родителей участвовать в жизни ДОО целесообразно через понимание важности такого сотрудничества для развития их детей. Воспитатель должен помочь родителям осознать важную роль своего участия и последствия их включения в воспитательный процесс ДОО для ребенка. Таким образом, мы обеспечиваем целостную, системную подготовку воспитателя к работе с семьей.

Итак, анализ научно-педагогической литературы показывает, что взаимодействие воспитателей с родителями по организации театрализованной деятельности в ДОО всегда принадлежало к приоритетным задачам образовательного процесса. Объединенные усилия педагогов и родителей, их сотрудничество всегда дают положительный результат, особенно когда они направлены на всестороннее развитие ребёнка и составляют единую систему. На современном этапе развития нашего общества возникают новые требования к такому взаимодействию. Начинать его нужно еще на этапе дошкольного образования, а это, в свою очередь, требует инновационных подходов к формированию необходимых компетенций у воспитателей ДОО.

Литература

1. Доронова, Т.Н. О взаимодействии ДОУ с семьей на основе единой программы для родителей и воспитателей «Из детства – в отрочество» / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №3. – С. 15-17.

2. Зверева, О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи / О.Л. Зверева // Воспитатель ДОУ. – 2014. – №4. – С. 21-24.

3. Носова, Е.А. Семья и детский сад: педагогическое образование родителей / Е.А. Носова. – СПб.: ООО издательство детство - пресс, 2015.– 211 с.

4. Петрущенко, Н.А. Детский сад и семья – взаимодействие и сотрудничество / Н.А. Петрущенко // Воспитатель ДОУ. – 2016. – №9. – С. 11-14.

5. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях ДОУ и семьи / К.Л. Печора. – М.: Издательство Скрипторий, 2015. – 316 с.

6. Управление дошкольным образованием: учеб. и практикум для акад. бакалавриата/под. ред. Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой. -М.: Юрайт, 2016. -394 с.

Евченко Ю.А.
магистрант ИППО ГАОУ МГПУ
yuliyaleksandrovna@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

В статье приводится обоснование связи наглядности и системно-деятельностного подхода в процессе обучения, описано использование наглядных средств, с точки зрения системно-деятельностного подхода, в условиях обучения в начальной школе на примере планов двух уроков.

Ключевые слова: наглядность, принцип наглядности, наглядные средства, системно-деятельностный подход, начальная школа, младшие школьники.

В Федеральном государственном образовательном стандарте указано, что в основе обучения в школе лежит системно-деятельностный подход, принципы которого заключаются в следующем:

1. Новые знания не даются в готовом виде – обучающиеся открывают их сами в процессе самостоятельной деятельности.
2. Организация совместной деятельности учителя и обучающихся основывается на сотрудничестве и взаимопонимании.
3. Открытие нового знания происходит через последовательность четко продуманных учебных задач, средств, методов и форм обучения, которые подведут обучающихся к достижению цели урока.
4. Необходимо использовать различные источников информации.
5. Следует формировать у обучающихся умение и желание учиться, сотрудничать и осуществлять рефлексию.
6. Необходимо включение содержания образования в контекст жизненного опыта школьника, перенесение содержания на его жизненные задачи, интересы и повседневную жизнь [2].

Для более глубокого понимания смысла системно-деятельностного подхода, необходимо разобраться с понятиями «система» и «деятельность», а также с тем, какое место занимают данные понятия в современной системе обучения (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Значение понятий «система» и «деятельность» в обучении

Элементы обучения	*Система*	*Деятельность*
Цели	Необходимо единство целей и задач обучения	Ставятся в соответствии с требованиями со стороны государства, общества и

		самих обучающихся, что отражает пользу обучения
Содержание	Учет зон актуального и ближайшего развития; обобщение знаний в системе взаимосвязанных материалов	Обучение, предусматривающее субъективность участников процесса обучения
Этапы	Логичное следование этапов обучения в соответствии с целями и содержанием обучения	Чередование пассивных и активных этапов в обучении (знакомство с материалом, практические занятия)
Средства	Подбираются в соответствии с целями и содержанием; взаимодополняют и не противоречат друг другу	Выбираются педагогом, воспринимающим себя и обучающихся как активных участников обучения
Методы		
Формы		
Контроль	Происходит, исходя из целей и задач обучения, зависит от содержания и его подачи в процессе обучения	Учитывает цели, пользу изучаемого материала и активную позицию обучающихся

В современной дидактике существует множество принципов обучения, которые образуют особую концепцию дидактического процесса, компонентами которой они являются. Среди множества дидактических принципов, сформулированных педагогической наукой, существует принцип наглядности. Реализация этого принципа предполагает построение процесса обучения на основе использования конкретных образов, непосредственно воспринимаемых обучающимися [1, 3]. Смыслом данного принципа является организация изучения окружающей действительности с помощью наглядных средств обучения при недостаточной представленности материала для понимания. Для его осуществления учителями используются различные средства наглядности. В процессе изучения современной науки средства наглядности можно классифицировать следующим образом:

1. Натуральная наглядность (объекты рукотворного мира, живой и неживой природы).

2. Аудиовизуальная наглядность (аудиофайлы, видеофайлы, игра на музыкальном инструменте и т.д..).

3. Иллюстративно-образная наглядность включает в себя образную (фотографии, рисунки, картины и пр.), схематическую (схемы, диаграммы, графики, планы и т.д.), графическую (таблицы, графические планы) и символическую наглядность (формулы, арифметические записи) [4].

В современной школе практически все учителя в той или иной мере пользуются средствами наглядности [1, 5]. Также все учителя осуществляют свою профессиональную деятельность в соответствии с ФГОС. Это значит, что любой дидактический принцип следует рассматривать с точки зрения системно-деятельностного подхода. А именно, наглядность, используемая педагогом, должна развивать активную позицию учеников в процессе обучения.

Для развития внимания младших школьников чаще всего используется иллюстративно-образная наглядность. Повышение качества запоминания достигается графической, схематической и символической наглядностью, которые являются подвидами иллюстративно-образной наглядности. Активация абстрактного мышления и установления связей между изучаемыми объектами достижима при использовании различных таблиц (графическая наглядность) и схем (схематическая наглядность) в процессе обучения младших школьников.

Это значит, что при использовании таблиц и схем в качестве наглядности учитель формирует абстрактное мышление младших школьников, которое является основой их активной позиции в обучении, что является одной из составляющих системно-деятельностного подхода.

Также наглядность в виде схем и таблиц способствует развитию таких мыслительных операций как обобщение, классификация, анализ, синтез и пр. Таким образом, устанавливаются связи между изучаемыми объектами, знания объединяются в систему.

Также стоит учесть, что активная позиция обучающихся повышается в результате совмещения умственной деятельности с изготовлением какого-либо «продукта». В данном случае этим «продуктом» будут являться графические и схематические средства наглядности, созданные детьми в классе с помощью учителя, и самостоятельно созданная наглядность при выполнении домашнего задания.

Вся созданная учениками наглядность впоследствии может использоваться учителем для переключения внимания учеников на тему занятия, учениками для повышения качества запоминания материала, установления связей между отдельными изучаемыми единицами.

Далее приведены примеры планов уроков в начальной школе, на которых наглядность используется в соответствии с системно-деятельностным подходом.

Урок 1. Изучение новой темы.

1. Предъявление новой темы и основы для нового средства наглядности.
2. Обозначение темы на основе для создаваемой наглядности.
3. Изучение новой темы, первичное ознакомление с ней.
4. Обозначение изученных единиц на основе наглядности, с попутным проговариванием каждого элемента наглядности и его назначения.
5. Уточнение знаний по теме.
6. Дополнение наглядности.
7. Выполнение упражнений с помощью полученной опорной наглядности (схемы или таблицы).
8. Объяснение домашнего задания с опорой на полученную наглядность.
9. Раздача заготовок-основ наглядности обучающимся.
10. Заполнение заготовок-основ наглядности младшими школьниками дома при самостоятельном выполнении домашнего задания.

Урок 2. Урок закрепления знаний.

1. Повторение темы по созданной наглядности на предыдущем уроке и наглядности, заполненной самими учениками, при подготовке к опросу в начале урока.
2. Проведение опроса, при затруднении обучающимся разрешено обращаться к наглядности.
3. Углубленное изучение темы.
4. Дополнение наглядности изученными единицами.
5. Выполнение тематических упражнений с возможностью использования полученных средств наглядности.
6. Дополнение наглядности примерами.
7. Объяснение домашнего задания с заключительным повторением изученного.
8. Выполнение домашнего задания с соответствующим дополнением личного средства наглядности обучающегося.

На данных уроках весь изучаемый материал связан в системе, что облегчает его усвоение и понимание. Также наглядность создается учителем с помощью учеников, что формирует активную позицию обеих сторон процесса обучения. В заключении каждый ученик самостоятельно изготавливает средство наглядности («шпаргалку») дома с помощью приобретенных знаний и умений. Данную наглядность ученик использует впоследствии при подготовке к урокам и повторении тем.

В заключение можно сделать вывод о том, что средства наглядности необходимо рассматривать с точки зрения системно-деятельностного подхода, формируя таким образом активную позицию учащегося и учителя по отношению к процессу обучения и объединяя изучаемые материалы в систему.

Литература

1. Артемов, В.А. Психология наглядности при обучении. – М.: Просвещение, 2004. – 345 с.
2. Волкова, И.А. Современный урок в условиях введения ФГОС общего образования. – Екатеринбург: ГАОДПОСО «ИРО», 2014. – 196 с.
3. Двойнин, М.Л., Лебедева, Л.В. Методические особенности лекционных и лабораторных занятий // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – № 1. – С. 89–90.
4. Коджаспирова, Г.М., Петров, К.В. Технические средства обучения и методика их использования: учебное пособие для студентов педагогических вузов – М.: Академия, 2002. – 256 с.
5. Троцкая, Е.С., Двойнин, А.М. Роль геометрического материала в развитии пространственного мышления младших школьников // Психология в современном мире: Сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А.Н. Косыгина, 28 апреля 2017 г. / Под ред. О.В. Кащеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. – С. 261–263.

Краснятова Ю.А.
магистрант ИППО ГАОУ МГПУ
Julia.krasnyatova@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В статье приводятся результаты экспериментального психолого-педагогического исследования, показывающие, что целенаправленное формирование исследовательских умений у старших дошкольников положительно влияет на уровень их мотивационной готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: исследовательские умения, исследовательская деятельность, познавательный интерес, готовность к школе, мотивационная готовность, старшие дошкольники

Проблема формирования мотивационной готовности к школьному обучению у дошкольников является одной из актуальных для современной образовательной практики. В настоящее время педагогами ведется активный поиск новых путей повышения мотивационной готовности детей к школе.

Мотивационная готовность к школьному обучению связана с формированием ряда психических механизмов и свойств, одним из которых является познавательный интерес. Познавательный интерес ребенка проявляется и формируется в его исследовательской активности, направляемой взрослым –

«вне деятельности развитие и формирование психики невозможно» [3]. Последнее время в дошкольных образовательных организациях стал активно применяться так называемых исследовательский подход к обучению, который способствует развитию познавательной деятельности дошкольников и эффективно повышает уровень их исследовательских умений [4–5].

Поскольку исследовательские умения являются важным условием не только когнитивного, но и личностного развития обучающегося, мы предположили, что целенаправленное формирование исследовательских умений у старших дошкольников будет способствовать повышению их мотивационной готовности к школьному обучению.

В целях проверки данной гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование, организованное на базе ГБОУ Школы 2120 города Москвы. В исследовании приняло участие 74 старших дошкольников (44 мальчика, 30 девочек) в возрасте от 5,5 до 6,5 лет. Исследование было проведено с соблюдением этических принципов экспериментирования с детьми: добровольность участия, обеспечение прав испытуемых, защита их жизни и здоровья, сохранение конфиденциальности полученных данных [1–2].

В качестве методов исследования использовалась методика «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» (Т.А. Нежнова), авторская методика диагностики мотивационной готовности к школе (разработанная на основе методик Н.И. Гуткиной), стандартизированная беседа о готовности ребенка к школьному обучению (Т.А. Нежнова), анкета для воспитателей «Изучение познавательных интересов» (В.С. Юркевич), наблюдение за исследовательским поведением старших дошкольников.

Испытуемые были разделены на экспериментальную и контрольную выборки, а само исследование проходило в несколько этапов.

Задачей *первого этапа* являлось определение уровня мотивационной готовности к школьному обучению, который имелся у старших дошкольников в начале эксперимента. Диагностическое обследование показало, что в экспериментальной и контрольной группе встречается одинаковый процент детей со средним уровнем мотивационной готовности к школе, равный 19% от общего количества. Высокий уровень мотивационной готовности к школе наблюдается в экспериментальной группе у 41% детей, а в контрольной – у 35% испытуемых. Низкий уровень мотивационной готовности зафиксирован у 39% экспериментальной и у 46% контрольной групп. Критерии различий Вилкоксона и Фишера, примененные в качестве методов математической обработки данных, подтвердили отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группой.

Распределение показателей развития исследовательских умений у старших дошкольников по результатам наблюдения на начальном этапе выглядит следующим образом: в экспериментальной группе высокий уровень имеют 19% детей, средний – 46%, низкий – 35%; в контрольной группе высокий уровень

наблюдается у 24% детей, средний 38%, низкий – 38%. Между группами статистически значимых различий также не выявлено.

Проанализировав в целом результаты первого этапа исследования, мы обнаружили низкую степень признания авторитета педагога у дошкольников. Это связано, в первую очередь, с восприятием ребенком школы, главным образом, в контексте ее внешней атрибутики.

Второй этап исследования, направленный на повышение уровня мотивационной готовности с помощью исследовательских умений, строился следующим образом. В экспериментальной группе проводились специальные занятия, направленные на повышение уровня развития исследовательских умений детей в соответствии с заранее разработанной нами формирующей программой. В контрольной группе занятия проводились согласно плану воспитателей.

На *третьем этапе* – контрольном срезе – проводился анализ эффективности работы, которая была нацелена на повышение мотивационной готовности обучающихся посредством развития у них исследовательских умений. Для проверки статистической значимости результатов нашего исследования мы объединили испытуемых в группы с высоким, средним и низким уровнями по результатам всех проведенных диагностических методик. Мы оценили статистическую значимость различий в уровне мотивационной готовности детей к школе и уровне развития исследовательских умений, а также в частоте встречаемости высокого, среднего и низкого уровней в начале и в конце эксперимента в обеих группах. Также мы оценили значимость различий в полученных результатах в экспериментальной и контрольной группах на итоговом этапе исследования.

Было установлено, что в контрольной группе наблюдается отсутствие статистически значимого прогресса в развитии мотивационной готовности старших дошкольников к школе и их исследовательских умений. Вместе с тем, в экспериментальной группе процент детей с высокой мотивационной готовностью к школьному обучению увеличился на 30% (с 41% до 71%), на 5% возросло количество детей со средним уровнем готовности, и заметно сократилась частота встречаемости низкого уровня – на 25%.

По результатам наблюдения за исследовательским поведением старших дошкольников, мы увидели значительный прирост (49%) количества детей с высоким уровнем развития исследовательских умений в экспериментальной группе. На 26% уменьшилось количество детей со средним уровнем развития, на 23% – с низким. Прирост показателей в экспериментальной группе оказался статистически достоверен. Это может быть связанно с тем, что сама форма проведения занятий детям значительно ближе, нежели стандартные формы. Познание мира через игру – ведущей деятельности для старших дошкольников – дало положительные результаты. После проведения комплекса формирующих мероприятий, отношение детей к школе в экспериментальной группе

улучшилось, возросла степень осознанности содержания будущих школьных занятий. У детей контрольной группы не произошло существенных изменений в отношении к школе, их представлении школьное обучение осталось «идеализированным», игровым процессом.

По результатам проведенного нами экспериментального исследования выявлена следующая закономерность: развитие исследовательских умений у старших дошкольников приводит к повышению их мотивационной готовности к школьному обучению, что подтверждает нашу гипотезу.

Объяснить данную закономерность можно следующим образом. Развитие исследовательских умений предполагает включение старших дошкольников в активную познавательную деятельность. В процессе этой деятельности у детей постепенно формируется познавательный интерес. Овладение детьми исследовательскими умениями способствует удовлетворению их познавательного интереса и ведет к дифференциации и укреплению познавательных мотивов и, тем самым, – к повышению уровня мотивационной готовности к школе.

Таким образом, целенаправленное формирование педагогом исследовательских умений у старших дошкольников будет способствовать повышению их мотивационной готовности к школьному обучению.

Литература

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Двойнин А.М. Мониторинг соблюдения магистрантами профессионально приемлемых этических стандартов психолого-педагогических исследований // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2018. – № 2 (44). – С. 8–17.

2. Двойнин А.М. Общие принципы этической регуляции научной деятельности и психолого-педагогические исследования // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 1. – С. 82–86.

3. Ларионова Л.И., Азарова Л.Н., Двойнин А.М., Поставнев В.М., Поставнева И.В., Шаграева О.А. Практикум по общей психологии: учеб.-метод. пособие / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. в 2 т. Т. 1. – М.: МГПУ, 2018. – 196 с.

4. Подготовка ребенка к школе /Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова, С.Д. Забрамная и др. -Томск: Пеленг, 1994. -206 с.

5. Савенков А.И. Маленький исследователь: как научить дошкольника приобретать знания. – Ярославль: АНО «Академия развития информационного общества», 2002. – 160 с.

6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2013. – 480 с.

Лубенникова С.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
samariich@yandex.ru

РОЛЬ И МЕСТО ЗАНЯТИЙ ПО ИЗГОТОВЛЕНИЮ САМОДЕЛЬНОЙ ИГРУШКИ В ДЕТСКОМ САДУ

В статье рассматривается роль самодельной игрушки в развитии ребенка. Автор анализирует основные образовательные программы дошкольного образования, с целью выявления места в образовательном пространстве жизнедеятельности дошкольников занятий по изготовлению самодельной игрушки. Основной упор делает на рассмотрение данной позиции через собственный опыт работы.

Ключевые слова: игрушка, самодельная игрушка, программа дошкольного образования, образовательные области.

Давно доказано, что основное место в жизни ребенка занимает игрушка. Вместе с ней ребенок постигает окружающий мир, познает себя, моделирует свое поведение в будущей взрослой жизни. С ее помощью он перерабатывает и закрепляет полученные знания, впечатления, удовлетворяет свои потребности в общении. Игрушка приучает его к целенаправленной, осмысленной деятельности, способствует развитию мышления, памяти, воображения, эмоций. Она развивает креативные и технические способности, формирует любознательность, интерес к труду, воспитывает чувства симпатии и уважение к людям разных профессий, разных национальностей [1].

В настоящее время существует большое разнообразие игрушек: дидактические, сюжетные, подвижные, творческие, механические или простые, готовые и полу готовые, игрушки-материал, игрушки – самоделки.

Опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста показал, что немаловажную роль в их жизни, развитии, в становлении личностных качеств играют игрушки – самоделки, которые он изготавливает сам, или его родители, или воспитатели. Эти игрушки развивают фантазию и творчество, конструктивное мышление и сообразительность, умение выразить себя и свое понимание мира. Они расширяют игровой опыт, обогащают словарный запас, формируют умение общаться друг с другом. В основе работы по изготовлению таких игрушек лежит художественный труд, в ходе которого ребенок преобразовывает различные материалы, предлагает варианты их использования. Создание игрушки – это всегда творчество, изобретение нового. Сделанная ребенком игрушка, как его собственное произведение становится особенно привлекательной и близкой для него.

В последнее время на психолого-педагогические возможности самодельной игрушки в развитии детей стало больше обращаться внимания. Можно найти методики обучения детей созданию игрушек из бросового и

природного материала, ткани, бумаги, дерева, соломы и др. (З.А. Богатеева, Э.К. Гульянц, Л.В. Куцакова) [2, 3, 4].

В тоже время, стоит отметить, что психолого-педагогические возможности такой деятельности недостаточно используются в учебном процессе детского сада. В ходе работы по исследованию роли и места занятий по изготовлению самодельной игрушки в образовательном процессе детских садов, нами был проанализирован ряд основных образовательных программ дошкольного образования, соответствующих ФГОС дошкольного образования.

В Программе «Тропинки» под ред. В.Т. Кудрявцева, для детей от 3 до 7 лет, направленной на создание условий для развития творческих способностей, как основных, в различных видах деятельности, предложены различные методические приемы для развития предпосылок теоретического и творческого мышления, при котором ребенок получает способность к самостоятельному мышлению и саморазвитию. Прописаны способы и направления поддержки детской инициативности, самостоятельности, ответственности. В тексте программы в перечне игрушек, используемых в образовательном процессе, мы находим «рукотворные игрушки». Но, какую роль они несут, как используются, сведений нет. Хотя, на наш взгляд, такие занятия могли бы внести в реализацию программы большой вклад.

Программа «Вдохновение» под ред. И.Е. Федосовой, заинтересовала нас тем, что в основе построения ее содержания лежит конструктивистский принцип активности ребенка и его собственный вклад в развитие. Целевой ориентир Программы в области художественно-эстетического развития – развитие творческих способностей, креативности, воображения через реализацию самостоятельной творческой деятельности в различных видах искусства. Ее содержательная наполняемость и подходы к реализации вариативны, позволяют педагогу вносить свои оригинальные решения, открывают просторы для его профессионального творчества. Если учесть вышеизложенное, можно отметить, что в данной программе заложены ресурсы по введению занятий по изготовлению самодельной игрушки, которые могли бы в полной мере решить, обозначенные Программой цели и задачи.

Определяя роль и место занятий по изготовлению самодельной игрушки в образовательном процессе МДОУ Детский сад № 23 г. Одинцово, Одинцовского района, Московской области, нами была проанализирована Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Ее содержание было взято за основу разработки Рабочей Программы учреждения.

Процесс работы над изготовлением самодельной игрушки мы рассматривали как «сквозной механизм» развития ребенка, который проходил через содержание каждой образовательной области.

Так содержание раздела образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», на наш взгляд, позволяет проводить работу по

изготовлению самодельной игрушки в разделе «Развитие трудовой деятельности» на занятиях «Ручной труд»: при изготовлении пособий для занятий; работе с природным материалом, бумагой, тканью; изготовлении игр и игрушек своими руками, а также в разделе «Формирование чувств принадлежности к мировому сообществу» в ходе освоения, которого проводятся совместные занятия по конструированию и моделированию.

В образовательной области «Познавательное развитие» работа над изготовлением самодельной игрушки возможна в разделе «Детское экспериментирование», а также в ходе конструирования в разделе «Формирование целостной картины мира».

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» может включать самый большой объем занятий, на которых есть возможность заниматься изготовлением самодельной игрушки, решая все поставленные перед такими занятиями цели и задачи.

Подводя итоги, можно заключить что:

- занятия по изготовлению самодельной игрушки, оказывая влияние на умственное развитие, развитие мышления, внимания, развитие творческих способностей, играют немаловажную роль в образовательном процессе детского сада;

- несмотря на то, что в содержании проанализированных Программ нигде не ставятся конкретные цели и задачи включения в образовательный процесс таких занятий, они могут быть включены в режиме организованной деятельности по образовательным областям, а также в режиме дополнительных образовательных услуг;

- занятия по изготовлению самодельной игрушки открывают просторы для профессионального творчества педагога.

Литература

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? // Современный ребенок в игровой цивилизации. М: Даниловский благовестник, 2001. 144 с.

2. Гульянц Э.К. Учите детей мастерить. М.: Просвещение, 1984. 159 с.

3. Богатеева З.А. Чудесные поделки из бумаги. Книга для воспитателей детского сада и родителей. М.: Просвещение, 1992. 208 с.

4. Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. М.: Москва – Синтез, 2007. 47 с.

5. Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: ООО «НИЦ АРТ». 2016. С. 577-582.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Парамзина Е.И.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
elena-paramzina@mail.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ГОТОВНОСТИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена актуальной теме на современном этапе в образовании, интеллектуальной готовности детей младшего школьного возраста к учебной деятельности. В настоящее время особенно важную роль играет интеллектуальная готовность к школьному обучению каждого ребенка, так как от правильного понимания данной проблемы зависит адаптация и успешное обучение ребенка в школе. Всем известно, что развитие каждого ребенка индивидуально. Одни дети созревают раньше, а другие немного позже. Выше сказанное позволяем констатировать необходимость рассмотрения и изучения данной проблематики.

Ключевые слова. Интеллектуальная готовность, учебная деятельность, младший школьный возраст, развитие личности, ребенок, школа, первый класс, подготовка школьников, знания, умения, готовность к школе, родители, познавательные процессы, игровая деятельность.

This article is devoted to the actual theme at the present stage in education, intellectual readiness of children of primary school age to educational activity. Currently, the intellectual readiness for school education of each child plays a particularly important role, as the correct understanding of this problem depends on the adaptation and successful education of the child in school. Everyone knows that the development of each child individually. Some children Mature earlier and others a little later. The above allows us to state the need to consider and study this issue.

Keywords. Intellectual readiness, educational activity, primary school age, personality development, child, school, first class, preparation of students, knowledge, skills, readiness for school, parents, cognitive processes, gaming activities.

Интеллектуальная готовность детей младшего школьного возраста к учебной деятельности, к школе в современном образовании, на наш взгляд, является очень актуальной проблемой на сегодняшний момент времени, так как

уровень интеллекта представляется одной из важнейших предпосылок успешности обучения ребенка младшего школьного возраста в школе.

Школа в современно развитом мире, для многих, занимает особое место в жизни ребенка, школа играет одну их ключевых, важнейших ролей в жизни и судьбе каждого человека. Одна из основных работ, возлагающаяся на школу, состоит в том, чтобы подготовить школьников к независимости в постоянно изменяющемся обществе, дать им необходимые знания и правильном отношении к жизни.

Данная проблема представлена в психологии очень широко работами Л.М. Безруких, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, Н.Г. Салминой, В.В. Холмовской, Д.Б. Эльконина и др.

В частности, Л.М. Безруких считает, что готовность ребенка к обучению в школе – это определенный уровень психического, функционального и морфологического развития детей, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка [1].

Л.А. Венгер интерпретирует понятие готовности к школе как определенный уровень социальных навыков, характеризующихся следующими умениями: умение конструктивно общаться со взрослыми и сверстниками, умение регулировать свое поведение в зависимости от ситуации, умения без которых обучение невозможно в принципе или затруднено (это развитие речи, мелкой моторики, координации, организация своей деятельности), а так же личностное развитие, включающие в себя мотивацию, самопознание, самооценку [1].

Интеллектуальная готовность к школе детей младшего школьного возраста – это один из факторов или аспектов, входящих в очень широкое понятие как «готовность к школе». Обучение в современной школе, и не только обучение, в нынешнем прогрессивном мире для младшего школьного возраста, необходим начальный интеллектуальный багаж знаний. Для всего этого и не только, должны быть созданы определенные условия: во главе стоит, конечно же, благоприятная атмосфера в семье, ведь с этого все и начинается, участие самих родителей в воспитании ребёнка (расширение кругозора, поддержка желания узнать новое, создание мотивации для обучения).

Переход из дошкольного учреждения и поступление ребенка в школу, является качественно новая для него ступень в развитии. Как мы знаем, что игра выступает главной и ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. В начальной школе игровая деятельность сменяется на учебную деятельность, становится ведущей. Важным и главным отличием от игровой деятельности является то, что она становится обязательной для младшего школьника: ученик или ребенок должен целенаправленно, полно и систематически овладевать различными представлениями, знаниями, учебными действиями, умениями и конечно же навыками. От всего вышеперечисленного во многом, и можно

сказать с уверенностью зависит успешность учебной деятельности младшего школьника.

Процесс формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников не является спонтанным, его нужно специально организовывать. Для того чтобы ребёнок на начальном этапе общего образования стал успешным учеником, необходимо проведение целенаправленной работы по подготовке его к обучению. Учебная деятельность складывается в период школьного обучения, однако её основы закладываются уже в дошкольном возрасте. В процессе проведения работы по формированию интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе важно использовать разнообразные формы и методы, способствующие интеллектуальному развитию старших дошкольников.

Психологическая готовность к школе является многоаспектным понятием. В ней предусматриваются не отдельные знания и умения, а наличие определенного набора, в котором должны присутствовать все основные элементы. К числу основных компонентов школьной зрелости можно отнести интеллектуальную, личностную, эмоционально-волевую и мотивационную готовности, при этом все указанные составляющие школьной готовности имеют очень большое значение для развития ребенка. Подготовка детей к школьной деятельности является многофункциональной задачей, которая включает в себя знание и понимание всех сфер жизни ребенка. Психологическая готовность к школьной деятельности выступает в качестве одного из наиболее важных и очень значимых аспектов указанной задачи.

В младшем школьном возрасте укрепляются и развиваются основные характеристики познавательных процессов (память, воображение, внимание, восприятие, речь и мышление), необходимость, важность которых связана с «вхождением» в школу. Сама по себе интеллектуальная готовность включает в себя различение восприятия, концентрацию внимания, аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между действиями; возможность логического запоминания.

К интеллектуальной готовности детей младшего школьного возраста к учебной деятельности, так же необходимо отнести важность родительского отношения к каждому ребенку. Родители, которые понимают необходимость и важность перестройки всей основной деятельности своего ребенка, переход от дошкольного учреждения, игровой деятельности к школьной, т.е. учебной, сделать, готовы очень многой, чтобы облегчить поступление или вступление в новую деятельность, новый цикл жизни ребенка. Как показывает практика, родители основной своей задачей видят и преследуют желание только в том, чтобы их ребенок овладел как можно большим объемом школьных умений и навыков. Очень многие родители предполагают и считают, если ребенок еще до смены деятельности, до поступления в школу научился хоть немного читать или считать, то пойдя в школу, в первый класс ребенку останется только

усовершенствоваться в этом. Но, к сожалению, все проходит не так гладко, как хотелось бы даже таким очень многим родителям. Прежде всего, то, что ребенок до школы умеет на определённом уровне читать, писать, считать, совсем не обеспечивает ему психологическую готовность к школьному обучению и прямо не означает, что ему будет психологически легко учиться в первом классе. Психологическая готовность ребенка младшего школьного возраста к обучению заключается не совсем в том, чтобы на момент прихода в школу у него сложились психологические черты, которые отличают младшего школьника и смена его деятельности игровой на учебную. В старшем дошкольном возрасте возникают именно личностные предпосылки этого перестроение в ученика: желание учиться и стать школьником; умение управлять своим поведением и деятельностью; необходимый уровень умственного развития и развития речи; наличие познавательных интересов и, конечно же, знаний, умений и навыков, необходимых для школьного обучения (чему, в частности, служат старшие и подготовительные группы детского сада) [3], [5].

Таким образом, работу по формированию интеллектуальной готовности лучше начинать осуществлять еще в дошкольном детстве, в подготовительных группах и старших группах, в виде игровой деятельности детей.

Литература

1. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе. М., 2012. 289 с.

2. Ключко О.А., Наумова Д.В., Сухоносов А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению // Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2016. 125 с.

3. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 октября 2017 г., г. Казань). В 2 ч. Ч.2 / Уфа: АЭТЕРНА, 2017. 183 с.

4. Фролова П.И. Психология и педагогика: учебное пособие / П.И. Фролова, А.В. Горина, М.Г. Дубынина. Омск: СибАДИ, 2015. 159 с.

5. Подготовка ребенка к школе /Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова, С.Д. Забрамная и др. -Томск: Пеленг, 1994. -206 с.

6. Сухоносов А.П., Двоеглазова И.Ю. Организация театрализованной деятельности в дошкольной образовательной организации как средство формирования психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 288-293.

Косяк В.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО
kosyak.viktorya@yandex.ru

ДЕТЕРМИНАНТЫ ВОСПРИЯТИЯ МОДАЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье анализируются факторы, определившие состояние проблемы образовательной среды и разработанность диагностического инструментария оценки образовательной среды. На эмпирическом материале показаны особенности восприятия модальности образовательной среды студентами педагогических вузов. Приводятся доказательства существующих различий в восприятии модальности образовательной среды педагогического вуза студентами младших и старших курсов.

Ключевые слова: образовательная среда, восприятие модальности, экспертиза образовательной среды, методики экспертизы образовательной среды, догматическая среда/

In article the factors which defined a condition of a problem of the educational environment and readiness of diagnostic tools of assessment of the educational environment are analyzed. On empirical material features of perception of a modality of the educational environment are shown by students of pedagogical higher education institutions. Proofs of the existing differences in perception of a modality of the educational environment of pedagogical higher education institution by students of younger and older years are provided.

Key words: educational environment, perception of a modality, examination of the educational environment, technique of examination of the educational environment, dogmatic environment.

Становление и развитие человека как личности и профессионала происходит в реалиях природного, предметного, социального и знаково-символического мира. Образовательная среда как теоретический конструкт, включает в себя наиболее сущностные обобщения, накопленные в пространстве перечисленных выше реалий.

В отечественном образовании на всех ее уровнях активно решается проблема практической переориентации образования на развитие личностиобучающихся и их социализации. В этой связи в лексикон педагогических работников различных категорий и уровней образования вводится понятие образовательной среды. Вместе с тем, определение и теоретическое осмысление образовательной среды, а также разработка валидного и надежного диагностического инструментария остается актуальной задачей теоретического анализа и эмпирического исследования [5]. Решение обозначенных проблем обусловлено, на наш взгляд, следующими

обстоятельствами: сравнительно непродолжительной историей систематического исследования образовательной среды; большим разнообразием в подходах исследователей и практических запросов образования; фактом, что работы, направленные на разработку специального диагностического инструментария образовательной среды, выполнялись в последние два десятилетия. Исходя их этого, проблема восприятия образовательной среды различными субъектами образовательного процесса представляется нам перспективной и заслуживающей пристального внимания исследователей.

Считаем важным подчеркнуть, что изменения, происходящие в современном образовании, приводят к изменению подходов к методологии оценки образовательной среды образовательных организаций и мониторинга образования в целом [1, 2, 3, 4]. В качестве наиболее перспективных инструментов анализа образовательной среды в профессиональном сообществе принято считать экспертные методики [5]. Одной из важных сторон такой оценки является анализ субъективной оценки особенностей восприятия образовательной среды студентами педагогических вузов.

Особая актуальность исследования обусловлена тем, что оно посвящено теоретической и практической разработке особенностей модальности восприятия различных характеристик образовательной среды студентами педагогических вузов. Такой анализ позволяет расширить возможности реализации потенциала гуманитарной экспертизы в условиях высшей школы.

В настоящем исследовании обосновывается положение о том, что особенности восприятия модальности образовательной среды студентами педагогических вузов обусловлены особенностями организации их деятельности и возможностями образовательной среды для проявления студентами себя в субъектной позиции. Предполагается, что восприятие модальности образовательной среды старшекурсникамиимеет заметное отличие от восприятияобразовательной среды студентами начальных курсов, при этом восприятие модальности образовательной среды студентами очной формы обучения также имеет отличия от восприятияобразовательной среды студентами вечерней формы обучения.

Исследованиепроводилось на базе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (ИППО МГПУ) и Зеленоградского отделения Московского городского педагогического университета (ЗО МГПУ), которое было образовано путем присоединения Московской государственной академии делового администрирования (МГИДА) к педагогическому факультету МГПУ. В исследовании участвовали студенты очной и очно-заочнойформы обучения. Общее количество респондентов – 102 человека: 27 студентов I-II курсов ИППО МГПУ и 26 студентов ЗО МГПУ, а также 25 студентов IV-V курсов ИППО МГПУ и 24 студента ЗО МГПУ.

Оценка образовательной среды двух структурных подразделений педагогического университета, имеющих разную историю становления, выполнялась студентами методом экспертизы. Экспертная методика представляет собой модификацию инструментария школьной образовательной среды, разработанной В.А. Ясвиным [5]. Модифицированная методика, проведенная Л.Е. Нагорновой, в полной мере сохраняет основные характеристики исходного варианта.

Анализ восприятия модальности университетской среды

Анализ обобщенных экспертных оценок образовательной среды, которые выполнили испытуемые, показал, что в догматической модальности воспринимают образовательную среду три четверти участвовавших в исследовании студентов I – II курсов, а именно, 74 % ИППО МГПУ и 77 % ЗО МГПУ. В карьерной модальностивоспринимают образовательную среду 17 % испытуемых I – II курсов, обучающихся в ИППО МГПУ, и 19 % испытуемых ЗО МГПУ. И лишь одна десятая часть студентов I – II курсов ИППО МГПУ (9 %) полагает, что организация образовательного процесса соответствует критериям творческой среды. Несколько ниже показатели среди обучающихся I – II курсов ЗО МГПУ (5 %), которые указывают на творческий характер образовательной среды вуза. Безмятежный тип образовательной среды в восприятии испытуемыхне выявлен.

Есть все основания считать, что восприятие образовательной среды университета как догматической обучающимися первых и вторых курсов, связано со спецификой организации образовательного процесса, а именно:

- на первых и вторых курсах изучаютсярекомендованные примерной образовательной программой базовые дисциплины преимущественно теоретическогоплана;
- большинство дисциплин преподается в поточном формате;
- основная цель семинарских и практических занятий состоит в проверке усвоенных знаний и дополнении материала, не охваченного на лекциях;
- большинство занятийпроводятся в достаточно больших потоках;
- студентыпреимущественно ориентируются педагогами на репродуктивное усвоение;
- инициатива студентов, направленная на усвоение предметного содержания по отдельным курсам, как правило, активно ивсегда поддерживается.

Модальность восприятия студентами образовательной среды педагогического университета заметно меняется к старшим курсам. Так, 46 % ИППО МГПУ и 43 % ЗО МГПУ студентов IV – V курсов относят образовательную среду педагогического университета к догматическому типу. В суждениях студентов-старшекурсников существенно возрастает доля среды

карьерного (35 % ИППО МГПУ, 48 % ЗО МГПУ) и творческого (14 % ИППО МГПУ, 9 % ЗО МГПУ) типов.

Представляется, что изменение восприятия модальности образовательной среды педагогического университета старшекурсниками обусловлено, прежде всего, особенностями организации образовательного процесса иих собственной деятельностью, а именно:

- учебные курсы организованы, исходя из практико-ориентированной направленности образовательного процесса на формирование профессиональных компетенций;
- новые формыучебных занятий: мастер-классы, деловые игры, тренинги и другие формы, которые направлены на практическое овладение основами профессионального мастерства, служат личностному и профессиональному развитию студентов;
- существенное увеличение объемов индивидуальной работы со студентами;
- стимулируется проявление студенческой инициативы, даже если это непосредственно не служит решению учебных задач.

Для студентов старших курсов свойственно самостоятельно создавать условия, которые больше подходят именно им, поскольку содержат потенциал профессионального развития.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что существует тенденция к смещению оценок модальности образовательной среды студентами педагогического вуза с типов, характеризующихся зависимостью и пассивностью на I – II курсах, в сторону типов, отличающихся зависимостью и активностью на IV – V курсах. Подобная тенденция указывает на то, что образовательная среда на старших курсах в большей мере направлена на развитиеу студентов позиции субъекта учебной деятельности и таковой воспринимается. Вместе с тем, задача проектирования и использования развивающего потенциала образовательного процесса на старших курсах в условиях творческой среды остается нерешенной, о чем свидетельствует то, что толькодесятая часть студентов воспринимают образовательнуюсреду педагогического университета как творческую.

Литература

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

2. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Ващилин А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному

образованию // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С.19-34.

3. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 42-50.

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

5. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

Барсегян О.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
barsegian.olga@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья представляет результаты опытно-экспериментальной работы по исследованию влияния продуктивных видов деятельности на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста. Описана методика формирования адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста. А также проанализированы результаты апробации разработанной методики в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: экспериментальная работа, самооценка, продуктивные виды деятельности, нетрадиционные техники.

The article presents the results of experimental work on the study of the impact of productive activities on the formation of self-esteem of children of senior preschool age. The method of forming an adequate self-assessment of children of senior preschool age is described. And also analyzed the results of the implementation of the developed methodology in the experimental group of preschoolers.

Keywords: experimental work, self-assessment, productive activities, non-traditional techniques.

Проблема формирования самооценки является значимой в развитии личности детей старшего дошкольного возраста. Она выступает важным компонентом самосознания, то есть понимание человеком кто он (осознание себя), своих умственных способностей, поведения, взглядов, поступков, отношения к самому себе, другим людям, к миру.

Самооценка – это важная составляющая в контроле поведения, своих намерений и мыслей. Уровень самооценки - это некий фактор, от которого отчасти зависит личностное развитие человека и его жизнь в целом (отстаиванье своих интересов, пути достижения целей, роль человека в социуме, его внутренний статус) [2].

Если же самооценка низкая, а особенно неадекватно заниженная, то возникает риск неуверенности в себе, застенчивости, замыкания в себе, не способности отстаивать свою точку зрения, сомнения в каждом принятом решении, страха трудностей и неприятностей, затруднения в постановке целей и их достижении.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию самооценки детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности. Исследование проходило на базе ГБОУ Школа 1560 «Лидер», корпус «Совенок», корпус «Рыжик» СЗАО г. Москва. В исследовании принимало участие две группы: экспериментальная - 25 чел. и контрольная - 28 чел.

Для решения задач опытно-экспериментальной работы, использовалась модифицированная методика «Лесенка», разработанная В.Г. Щур [6]. Целью диагностики было определение степени самооценки исследуемых дошкольников. Также для определения уровня притязаний детей старшего дошкольного возраста была применена методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [1], а также методика А.М. Прихожан, З. Василяускайте «Нарисуй себя» [4] для определения уровня эмоционально-ценностного отношения к себе и уровень самооценки старших дошкольников.

Целью формирующего этапа эксперимента было разработать и апробировать методику по формированию адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста. Данная методика была реализована в экспериментальной группе старших дошкольников.

Опираясь, на исследования таких ученых как К. Левин, Р.Б. Стеркина, В.А. Горбачева, С. Г. Якобсон, мы выделили следующие виды самооценки: завышенная, заниженная и адекватная. Завышенная самооценка характеризуется высокими целями ребенка, уровнем притязаний выше реальных возможностей, ориентацией на внешние мотивы деятельности. Заниженная самооценка характеризуется низкими целями ребенка, преувеличением значимости неудач, повышенной тревожностью и излишней самокритикой. Адекватная самооценка характеризуется гибкостью по отношению к поставленным целям, соответствующим возрасту уровнем притязаний, стремлением к самореализации.

Собранные данные позволили сделать некоторые выводы: успешность становления самооценки старшего дошкольника зависит от его эмоционального состояния, от индивидуальных особенностей, от ранее полученного опыта

общения ребенка со взрослыми и сверстниками, от взаимоотношений в семье и деятельности.

У детей старшего дошкольного возраста появляется способность к анализу собственного поведения, деятельности, переживаний. Они начинают соотносить свое мнение и действия с мнением и оценками окружающих. Поэтому их самооценка, на данном этапе, приобретает наиболее реалистичную форму, приближаясь к адекватной. Но в незнакомой обстановке, среди чужих людей и в непривычной деятельности самооценка детей остается заниженной.

Для того чтобы правильно организовать деятельность по формированию адекватной самооценки старших дошкольников необходимо знать их возрастные особенности, к которым относится психо-физиологическое развитие, интеллектуальное развитие, нравственно-эстетическое развитие, а так же варианты поведения, с которым придется столкнуться педагогам в период становления самооценки.

Для установления эмоционально-положительного контакта педагога с ребенком, что выступает одним из факторов успеха в работе по формированию самооценки старших дошкольников, мы составили календарно-тематическое планирование работы. При составлении планирования мы опирались на программу И.А. Лыковой «Изобразительная деятельность в детском саду: старшая и подготовительная группа» и методику программу С.В. Погодиной «Шаг в искусство». Планирование состоит из циклов деятельности, каждый из которых включает по 2 занятия в месяц (1 занятие в две недели – всего 15 занятий). Тема каждого занятия изначально была ориентирована на создание продукта.

Это могло быть рисование, лепка, аппликация или моделирование из различных материалов. При этом мы предоставляли детям материалы для всех видов деятельности и давали выбор в создании конечного продукта. Например, по теме «Мои качества» они могли себя изобразить графически, слепить, смоделировать из природных материалов. Кроме традиционных техник изобразительной деятельности, мы активно применяли нетрадиционные. Такая тактика работы выбрана нами неслучайно. Благодаря нетрадиционным техникам детям стали интересны занятия, они раскрывают в себе новые способности, с желанием делятся своими впечатлениями, помогают друг другу, оценивают друг друга и проводят рефлексию над собой, а также чувствуют себя более свободно, что позволяет найти подход к каждому ребенку, наметить точки концентрации в формировании самооценки.

При организации и проведении занятий мы основывались на некоторых принципах:

- принцип добровольного участия;
- принцип учета интересов участников;
- принцип ситуации успеха;
- принцип предоставления ребенку возможности проявить себя;

– принцип наглядности и образности.

Каждую неделю мы проводили разнообразные занятия, где формировали самооценку детей старшего дошкольного возраста. Занятия построены на основе творческой деятельности с использованием нетрадиционных техник: пластилинография, конструирование, рисование на ткани, барельеф, обрывная аппликация и многое другое. На занятиях старались повышать самооценку детей с помощью приемов похвалы, одобрения, совета, коллективной и дифференцированной адекватно-положительной оценки. Суть таких занятий в том, что все они построены на основе сценария-путешествия и квеста. Вначале занятия детям дается проблемная ситуация, которую они должны разрешить, пройдя различные испытания и прийти к продуктивному результату (картина, конструкция, открытка и т.п.).

В процессе занятия детям приходится, так или иначе, использовать свои способности, таланты, свои знания и умения, а также работать в команде, что позволяет каждому проявить инициативу и в то же время взаимодействовать друг с другом. Все это влияет на самооценку детей, которая формируется в интересной, разноплановой деятельности, основанной на дружбе, творчестве и индивидуальности.

Использование нетрадиционных техник продуктивной деятельности позволило нам реализовать и дифференцировать подход к выполнению задания в соответствии с уровнем притязаний детей. Техники, которыми дети создавали продукт, были разной степени сложности. Например, одно и тоже задание можно было выполнить в общепринятой манере рисования, с которым знакомы все дети и которая не вызывала особых трудностей у испытуемых. А можно было выполнить в технике «мокрого рисования» акварелью, что требовало больших навыков, уверенности, решительности. Мы позволяли детям самостоятельно определяться с техникой выполнения задания, постепенно стимулируя на более сложные технические способы.

В соответствии со вторым условием (рефлексивный анализ полученного продукта) мы постоянно обсуждали с детьми содержание и результат продуктивной деятельности.

В начале проведения экспериментальной работы возникали небольшие сложности с самим рефлексивным анализом. Новая деятельность детям была не знакома и долго не приживалась в виду того, что ранее воспитателем такая работа не проводилась. Постепенно обсуждение полученного продукта (рисунка, скульптуры, модели) вошло в детском коллективе в привычку, и дети активно делились своими впечатлениями и переживаниями.

Беседуя по поводу участия в процессе продуктивной деятельности, каждый ребенок оценивал ее: понравилась ли она ему, легко ли было с ней справляться, что было для него самым сложным. Беседы помогали детям более осознано относиться к себе и к другим, намечать перспективу изменения готового и создания нового продукта.

Результаты контрольного исследования уровня самооценки старших дошкольников показали, что в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем стало на 12% больше, со средним уровнем на 8% меньше, с низким уровнем на 4% меньше. В контрольной группе результаты существенно не изменились: количество дошкольников с высоким уровнем стало на 3% больше, со средним уровнем не изменилось, с низким уровнем на 3 % меньше.

Количество дошкольников экспериментальной группы с завышенным уровнем притязаний стало на 8% меньше, с заниженным уровнем притязаний на 8% меньше, с адекватным уровнем притязаний стало на 16% больше. В контрольной группе количество дошкольников с заниженным уровнем притязаний стало на 3% меньше, с адекватным уровнем притязаний на 3%больше, с завышенным уровнем притязаний осталось без изменений.

Таким образом, наметившиеся положительные тенденции свидетельствуют о целесообразности и необходимости организации дальнейшей работы по формированию самооценки старших дошкольников в продуктивных видах деятельности с учетом всех представленных условий. Организация вышеописанных психолого-педагогических условий является необходимой для формирования самооценки старших дошкольников в продуктивных видах деятельности.

Литература

1. Дембо-Рубинштейн. Тест исследования самооценки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://doctorfeel.net/human-psychology/self-development/dembo-rubinshteyn.html

2. Липкина А.И. Самооценка // Большая Советская Энциклопедия. М., 2004. 698 с.

3. Мартьянова Г.Ю. Использование арт-терапии в профилактике эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы психологического знания. 2008. № 2. С. 96.

4. Методика «Нарисуй себя». А.М. Прихожан и Василяускайте. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rykovodstvo.ru/instr/44065/index.html

5. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество дошкольников: Учебное пособие/Т.С. Комарова, А.И. Савенков. М., 2005. 128 с.

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

7. Щур В.Г. «Лесенка». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/metodika_lesenka_avtor_v.g.schur-374167.

Комарова В.В.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО
badsya07@mail.ru
Федорова Т.А.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО
ms.tatiana1@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается понятие и сущность эмоций и эмоционального развития младших школьников в качестве условия развития личности. Показывается основные исследования эмоционального развития ребенка, описываются его функции и развитие.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, младший школьник, эмоциональная сфера.

The article discusses the concept and essence of emotions and emotional development of junior schoolchildren as conditions for the development of the personality of the younger schoolchild. The basic researches of emotional development of the child are shown, are described by its functions and development.

Key words: emotions, emotional development, junior schoolchildren, emotional sphere.

Ребенок познает окружающий мир через природу и общение в социуме. В процессе той или иной деятельности у него складываются определенные отношения с обществом: как с группами людей, так и с отдельными индивидами. В его сознании отображается разнообразие реального мира.

В жизнедеятельности человека важнейшей сферой является эмоциональная сфера, которая связана с переживаниями действительности и внешней средой. В ФГОС отмечено отличие новых стандартов: целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого учащегося его эмоциональная сфера, которая в процессе обучения изменяется, а не его накопленные знания за время обучения в школе.

Современные условия состояния организации режима учебно-воспитательного процесса, интенсификация обучения, растущий объем информации требуют от младших школьников все большего напряжения физиологических систем организма, что приводит к высокой нагрузке на адаптационные механизмы, усиливает нервно-эмоциональную напряженность, влияет на эмоциональное благополучие.

Эмоции – психические состояния и процессы, которые проявляются в виде удовольствия или неудовлетворения, радости, страха, гнева. В эмоциях проявляется позитивное или негативное отношение людей к окружающему миру.

Есть две основные функции эмоций: оценочная и побудительная.

Оценочная функция заключается в том, что в эмоциях всегда имеется оценка. В теории эмоций П. В. Симонова, эмоция – это отображение отношения между величиной потребности и достоверностью ее самоудовлетворения в этот момент. Одна из теорий утверждает, что каждый стремимся избежать неприятностей, и прийти к удовольствию. Философ Д. Моль определил «хитрую стратегию счастья»: «Надо стремиться не к переживанию удовольствия, а к достижению таких целей, которые порождают эти переживания» [1, с.211].

Вторая основная функция эмоций – побудительная. Она заключается в том, что определяет направленность деятельности. Регулятором поведения человека, выступают эмоции, с помощью которой человек ставит перед собой цели и принимает решения.

Оценочная и побудительная функции эмоций позволяют выделить еще одну существенную функцию – сигнальную, которая рассматривается через функции побуждения и оценки.

Эмоциональное развитие является целостным классом явлений, который охватывает и сложные формы, и примитивные влечения эмоциональной жизни. В свою очередь осуществляется активация, мотивация и аффективная оценка действий; при решении простых и сложных адаптационных задач, организуется целостные формы поведения, которые относятся к классу эмоций: настроения, чувства, аффекта, страсти, стресса. Эти эмоции называются «чистые». Так как включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями. Ученые определяют зависимость телесных изменений, психосоматических симптомов, других психических процессов от эмоций [5, с.254].

При определении свойств эмоций основными считаются:

- качественные знаковые характеристики (положительные, отрицательные);
- модальность (удивление, негодование, тревога);
- динамика (длительность, интенсивность);
- внешнее выражение (мимика, речь, жестикуляции);
- осознание (сознательность, бессознательность).

Младший школьный возраст – период интенсивного усвоения детьми самой разнообразной информации, это этап, который характеризуется интенсивным психическим развитием. В этот период происходят прогрессивные перемены во всех сферах, начиная физиологией и заканчивая происхождением сложных личностных изменений, интенсивно развивается мышление, воображение, речь, внимание, память, происходит дальнейшее формирование эмоционально-волевой сферы.

У младших школьников ведущей сферой психики является эмоциональная сфера, которая играет ведущую роль в развитии личности ребенка и поведения в целом, а также регулирует психические функции.

Исследователями отмечаются главные моменты у младших школьников в развитии эмоциональной сферы:

- содержание эмоциональной сферы усложняется;
- экспрессивные стороны эмоций и чувств изменяются.

В период перехода от старшего дошкольного возраста к младшему школьному у ребенка происходит интенсивное развитие высших чувств: моральных, эстетических, праксических, интеллектуальных, а эмоциональную сферу обогащают новые устойчивые переживания. Поэтому, у детей появляются новые переживания, и меняется структура их деятельности.

Благодаря необходимым условиям воспитания моральные переживания такие как, чувство гордости и самоуважения могут достичь высокого уровня развития, что возможно станет мотивом поведения младшего школьника. Негативные признаки, такие как себялюбие, эгоизм, в большинстве случаев возникает при заслонении важных чувств гордости и самоуважения, которые влекут за собой желания сохранить право на общее уважение.

Осознание необходимости и обязанность выполнения правил общественного поведения выявляет чувство долга. Стоит отметить, что в период кризиса 6-7 лет при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту выполнение правил влечет за собой негативные эмоции. При накоплении жизненного опыта эмпатические переживания становятся более устойчивыми [4, с.190].

Психологами выделяется 2 вида эмпатии – гуманистическая и эгоцентрическая. Главное отличие, в том, что гуманистическая эмпатия заключается на неуспех и неудачу других, а эгоцентрическая имеет связь с переживание не за другого, а за себя.

При стремлении защитить дружеские отношения не учитывая справедливости, у детей развиваются более сложные моральные чувства, такие как: взаимопомощь и товарищество. Они проявляются в нравственных качествах сверстников, что вызывает привязанность в дружбе и постоянство.

Эстетические чувства: чувство гармонии, чувство прекрасного и безобразного, чувство комического, чувство ритма, играет существенную роль в развитии общего эмоционального фона ребенка.

При формировании самооценки, поступков и мотивов действий по отношению к сверстникам возникают ситуации успеха-неуспеха. Которые направлены на изменения эмоциональной сферы развития экспрессивной стороны эмоций и чувств. Также важен навык сдерживания внешних выражений собственных эмоций, при котором формируется способность контролировать и регулировать свое эмоциональное поведение. Благодаря этому позволит овладеть умением анализировать причины их появления. Речь идет не только о развитии представлений о том, как нужно себя вести в какой-либо ситуации, но и о формировании такого новообразования, как произвольность эмоциональных процессов [3, с.67].

В основании социальных форм выражения чувств меняется роль эмоций в деятельности детей, развивается эмоциональное предвосхищение. Также, происходит развитие нравственных, интеллектуальных, эстетических чувств, которые приобретают разумный, общий, произвольный характер, зависящий от вида ситуации. В котором и заключается специфика развития эмоциональной сферы детей, конкретно младшего школьного возраста.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при обогащении содержания эмоциональной сферы переживания они обретают яркие, новые, непосредственные очертания. Развиваются представления подобающего поведения в обществе и социуме, в общем, за счет формирования воли, так как усложняется импрессивная сторона эмоций. Поэтому только благодаря положительным эмоциям, младший дошкольник будет правильно развита эмоциональная сфера и все психологические процессы.

Литература

1. Васильев, И.А., Поплужный В.Л. Тихомиров О.К. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М.: Педагогика, 2015. – 362 с.
2. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 2014. – 346 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб: Союз, 2013. – 426 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академиа, 2013. – 571 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2012. – 544 с.

Фирсова Е.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
podsnejnik82@mail. ru

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст характеризуется особой уязвимостью и ранимостью. Часто между подростками и их социальным окружением возникают конфликты. Данная работа анализирует особенности подросткового возраста и причины возникающих конфликтов.

Ключевые слова: подростки, конфликты, агрессия, воспитание.

The age of adolescents is characterized by particular vulnerability and vulnerability. Often conflicts arise between adolescents and their social environment. This work analyzes the characteristics of adolescence and the causes of conflicts.

Keywords: adolescents, conflicts, aggression, education.

Подростковый период, представляет собой трудное время для подростка и его окружения. В период полового созревания, самосознание ребенка существенно трансформируется. Центральным изменением, считается психологическое взросление, которое непосредственно сопровождается возникновением конфликтных ситуаций. Помимо активной эмансипации, для подросткового возраста характерен высокий уровень потребности в коммуникациях со сверстниками. Ведущая деятельность преобразуется в интимно-личностное общение [1].

Чаще всего, возникшие трудности и проблемные ситуации, подростки предпочитают умалчивать, это порождает возникновение непонимания в семейной сфере взрослеющего ребенка. Чаще всего, возникшие конфликты в семье, происходят из-за возрастной дистанции. Иными словами, родители не берут в расчет взросление ребенка, отказываются считаться с его мнением, воспринимают по-прежнему маленьким. Проблемы взрослеющего ребенка, родными воспринимаются, как не серьезные, подростки же такие реакции отражают вызывающим поведением и снижением уважения [1].

Обычно, в пубертатный период, взрослеющие дети избирают одну из двух стратегий поведения:

-полную зависимость (отсутствие самостоятельности, ответственности за свое поведение и поступки, поведение маленького ребенка)

-абсолютное противоречие (на любую реплику или совет, даже конструктивный – неадекватная поведенческая реакция)

Со стороны, данные реакция выглядят как протест или вызов социуму. Чаще всего, подобное поведение подкреплено одной из следующих целей:

1. Избегание неудачи и мысли что «у меня не получится» (осуществление только той деятельности, в успешности которой уверен сам);
2. Попытка мести (последствия затаенных обид, недовольств, недосказанности);
3. Демонстрация собственного авторитета и власти (обычно перед сверстниками);
4. Привлечение внимания к собственной персоне (неконструктивным отношением, ярким видом, кардинальным вызывающим изменением).

Достаточно часто, причиной возникшего конфликта, становиться выбор близкого окружения подростка, посещение культурно-массовых мероприятий, внешний вид, устоявшиеся убеждения, режим дня и его обязанности. А также: инфантилизм подростка, демонстративное неуважение близких, ссоры и сложные отношения с родными, конфликт типологии личностей [3;4].

Как уже было отмечено выше, подростковый возраст – особо трудный период. Кардинальное изменение в соматической, гормональной, физиологической, конституционной сфере значительно опережают адекватную

реакцию психики и поведения, как следствие, приводя к личностной дезадаптированности. Данное формирование отражается в критичном отношении (чаще всего к своему физическому телу), повышенной чувствительности, ранимости, обидчивости, неадекватной агрессии, неустойчивом желании и настроении. Иными словами, подросток переживает возникновение внутри личностных конфликтов, которые обуславливаются его физическим и психическим развитием, протекающим неравномерно.

В подростковом возрасте изменяются и коммуникативные взаимодействия, а именно их структура. Главная особенность таких перемен, в перемене значимых персон и общей перестройке коммуникаций. Взаимодействие подростка со сверстниками, крайне необходимо и выполняет важные функции. Одна из таких функций, заключается в передаче опыта взросления и мнения по взаимодействиям с противоположным полом. Данная функция, служит основой для запуска процесса формирования половой идентичности, осознание половой роли, усвоения половых стереотипов и так далее [2;5].

Другая же функция коммуникаций со сверстниками, направлена на освобождение внутреннего напряжения, которое вызывается гормональным изменением или социальным фактором.

Абсолютно каждый подросток испытывает потребность в своем личном пространстве. Его желание самостоятельности встречаясь с желанием социальной среды подчинить и контролировать подростка, пробуждают конфликтные ситуации, выступая одной из возможных ее причин.

Еще одной системой для возникновения проблем в подростковом возрасте, является коллективная среда. Особенно ярко это может быть продемонстрировано в классном коллективе: когда, находясь среди сверстников, с такими же трудностями в характере, начинает происходить борьба за лидерство. При этом, не может быть равенства, а кому не удалось завоевать лидерские позиции, остается быть приближенным либо изгоем.

Трудности, переживания, конфликты в подростковом периоде, это своего рода отражение целой системы воспитания. Своевременное усвоение необходимых норм и принципов успешного человека существенно снижает уровень стресса, затраченный на период взросления ребенка. Из субъективного опыта, можно заметить, что чаще всего проблемы не у подростков, а у их старшего окружения.

Завышенные ожидания, нетерпимость, неконструктивное поведение, отрицательный микроклимат в семье, отсутствие доверия, гиперопека, тотальный контроль, родительский авторитаризм – служат причинами для возникновения конфликтов с неокрепшим психологически и преобразующимся психически взрослеющим человеком. Для успешного прохождения этого неизбежного пути, необходимо много знаний, усилий и терпения. Однако, необходимо помнить, что стадия подросткового периода будет пройдена, а

личность, за успешное развитие которой ответственна, в первую очередь близкая социальная среда, продолжит свой путь дальше.

Литература

1. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. П. Авдулова. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 394 с.

2. Корнилова, Т. В. Подростки групп риска / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 273 с.

3. Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для вузов / / И. Ю. Кулагина. М.: Академический проект, 2015. 420 с.

4. Подольский, А. И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учеб. пособие для СПО / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 124 с.

5. Шнейдер, Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. Б. Шнейдер. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 219 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Светловская Н.Н.
д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ,
Заслуженный учитель РФ,
Пиче-оол Т.С.
к.п.н., доц. ГАОУ ВО МГПУ
pts2503@mail.ru

УЧЕТ И ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЯ УМЕНИЯ ДУМАТЬ НАД КНИГОЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется процесс формирования у учителя и у учащихся основных читательских умений и привычек.

The article analyzes the process of forming the main reading skills and habits of the teacher and students

Ключевые слова: чтение-общение («беседа с книгой»), чтение-рассматривание книги, удовлетворение, самоконтроль, самооценка, читательская самостоятельность.

Основная цель обучения младших школьников чтению – это формирование у них желания и умения думать над книгой, «беседовать с книгой», развивать у них интерес к окружающему миру и к себе как части этого мира. И конечно же, вся учебная деятельность младших школьников-читателей на любом этапе обучения обязательно проверяется и оценивается учителем. Систематическому учету подлежит, во-первых, осведомленность учащихся в круге детского чтения, во-вторых, отношение детей к книгам и к самостоятельному чтению, в-третьих, сформированность типа правильной читательской деятельности на момент обучения. А основной принцип учебно-воспитательной работы – разностороннее изучение учителем каждого ребенка с точки зрения его продвижения к самостоятельному выбору и чтению *нужных ему книг*. Смысл такой проверки и оценки в том, чтобы этот процесс был явным и двусторонним: учитель непрерывно контролирует прежде всего эффективность принятого им процесса обучения, и сразу же вносит в него необходимые коррективы ; учащиеся тоже приучаются к непрерывному самоконтролю, к самооценке, к рациональной организации читательской деятельности и привыкают испытывать чувство удовлетворения от затраченных усилий .

Как это было всегда принято в русской начальной школе, такая работа проводится ежедневно, но по-своему на каждом этапе обучения.

Первый шаг к обучению начинается с изучения учителем читательских возможностей детей, поступающих в школу.

Чтобы отобрать необходимые для обучения детские книги и спланировать работу на 1 полугодие в I классе, учитель должен располагать точными данными о читательских возможностях детей, поступивших в первый класс. Сделать это можно двояким способом. Наиболее простой способ – индивидуальное собеседование с каждым ребенком при знакомстве в момент записи в школу. Установив, знает ли ребенок буквы и умеет ли он читать, надо так продолжить беседу, чтобы составить первое представление о своем будущем ученике, руководствуясь примерно такими вопросами:

1. Есть ли у тебя дома детские книги?
2. Читают ли их тебе?
3. Любишь ли ты слушать, когда тебе читают?
4. Пробовал ли рассматривать книги без взрослых?
5. Знаешь ли, о чем тебе интересно слушать?
6. Что тебе нравится рассматривать?
7. Назови книгу или книги, которые тебе запомнились?
8. Знаешь ли фамилии каких-то писателей? А их книги?
9. Где и как хранятся *твои* книги дома?

Таким образом, еще до наступления летних каникул учитель получит более или менее полную и ясную картину об уровне читательской подготовки учащихся, с которыми ему предстоит работать с 1 сентября.

Если же по каким-то причинам учителю не удалось побеседовать с детьми о книгах и чтении при записи в школу, этот пробел надо непременно восполнить в течение 1-ой учебной недели (а лучше первых двух-трех дней обучения), использовав метод фронтального опроса первоклассников.

Прежде чем проводить такой опрос, чтобы он прошел быстро и организованно, рекомендуется в соответствии с приведенными выше вопросами заранее подготовить лист опроса, на котором будут кратко фиксироваться ответы учащихся.

Наиболее удобен по форме такой лист опроса:

Школа		Класс						Учебный год		
№ п\п	Фамилии и имена детей, поступивших в школу	Вопросы								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Ч.Оля				+	Про животных		О рыбаке и рыбке	Пушкин	-
2	А. Вера				+	Про Карлсона		О малыше и Карлсоне		
3	М. Коля									

4	Б. Женя	-								
5	А. Юра	-	-		+	Про войну			Лев Толстой	

Методика опроса

Вопросы последовательно задаются учителем всему классу. Учащиеся отвечают на них по желанию. На 1, 2, 3, 4-ый вопросы дети обычно выражают положительный ответ простым поднятием руки, а учитель знаком «минус» *фиксирует* в листе опроса *только тех, кто руки не поднимал*. Ответы на остальные вопросы учитель записывает кратко: одним-двумя словами. Сделать это несложно, так как количество ответов бывает обычно невелико. Для удобства записи ответов по ходу беседы фамилии учащихся лучше располагать в листе не по алфавиту, а в том порядке, который совпадает с расположением учащихся в классе за партами.

Чтобы избежать скованности со стороны учащихся при ответе на 5-9-ый вопросы или буквального дублирования ответов друг друга, к чему первоклассники очень склонны, форму вопросов при фронтальной беседе надо индивидуализировать. Например:

-Кому из вас дома читают книги? Поднимите руки. А кто из вас любит слушать чтение? О чем ты любишь слушать? А ты? А ты?.. Кому нравятся *другие* книги? Назови книгу, которую ты помнишь. А кто помнит *другие* книги?

Подобного рода вопросы важно поставить и на первом родительском собрании, попросив родителей кратко письменно ответить на них, например:

1. Есть ли у вашего ребенка свои книги? Сколько их?_____
2. Читаете ли вы ребенку вслух? Как часто?_____
3. О чем любит слушать ваш ребенок?_____
4. Умеет ли, любит ли он рассматривать книги *сам*?_____
5. Есть ли у него любимые книги? Какие?_____
6. *Просит ли* он вас почитать? Когда?_____
7. Когда и как вы приобретаете ребенку книги (в магазине, в библиотеке)? Вместе с ним или сами?

Ответы на эти вопросы покажут, насколько осведомлены родители в читательских интересах своего ребенка, а ваши разъяснения значимости проблемы помогут им вдуматься, вглядеться в этот важный аспект жизни ребенка с искренней заинтересованностью.

Проанализировав и *сопоставив ответы детей и их родителей*, вы будете твердо знать, в какой мере и кто из ваших первоклассников подготовлен к встрече с книгой на уроках обучения чтению, как построить это обучение, на что можно будет опираться, что надо будет нейтрализовать или преодолевать, что и от кого нужно потребовать, кому из родителей что порекомендовать. Однако *публично оценивать результаты опроса в начале года не следует* – это преждевременно и вредно. Сначала надо разъяснить родителям и детям свои требования, приучить их к мысли о необходимости, целесообразности

выполнения этих требований и только потом (не ранее чем через полгода) сообщить и аргументировать свои выводы о результатах обучения.

Наблюдения за учебной деятельностью учащихся в I классе, т.е. на подготовительном этапе обучения

В течение всего первого года обучения учитель ни на день не прекращает изучения возможностей и особенностей учащихся, готовящихся к самостоятельному чтению. Во-первых, он внимательно наблюдает за тем, как реагируют первоклассники на чтение-рассматривание детских книг в процессе занятий с книгой на уроках. Во-вторых, он непременно следит за тем, насколько охотно и активно включаются дети в новую для них учебную деятельность с детским книгами во внеурочное время – в классе и дома.

Примерный план наблюдений:

1. Присутствовал ли ребенок на занятии?

2. Принес ли он в течение недели в класс *какую-то интересную ему* детскую книгу?

3. Выбирал ребенок эту книгу в соответствии с рекомендацией учителя или принес в класс первую попавшуюся ему книгу, не выбирая?

4.Где ребенок выбирал книгу: дома или в классной библиотечке?

5. Может ли объяснить, почему принес *эту* книгу?

Данные полученных наблюдений ни в коем случае нельзя вывешивать в классе для всеобщего обозрения. Нарушение этого запрета следует расценивать как грубое отступление от норм педагогической этики. Ведь ни Юра, ни Слава, ни Женя ни в коей мере не виноваты в том, что дома им оказывали и оказывают внимания значительно меньше, чем, допустим, Вере и Свете, и что дома у них детских книг почти нет. Подчеркивать особое положение одних детей и противопоставлять им других – значит наносить огромный ущерб и тем и другим. Цель учителя – создать для всех первоклассников (независимо от домашних условий, уровня подготовки и общего развития) абсолютно равные условия для продвижения по пути овладения читательской самостоятельностью, отмечать и хвалить каждого, кто делает усилия ,чтобы справиться с заданием, всемерно *стремиться к тому, чтобы книги и деятельность с книгами вызывала у каждого ребенка только положительные эмоции*. Беда, а не вина части детей, что они могут рассматривать и выбирать книги по заданию учителя лишь в классной библиотечке. Радостно, когда родители начинают понимать это и в доме ребенка начинают появляться нужные ему (!) книги. Тревожно, когда родители остаются глухи к руководству детским чтением. Но и с ними надо беседовать наедине: не ругать, а разъяснять неправильность поведения, приводить аргументы, убеждать.

Чтобы делать определенные выводы о правильности обучения в первый месяц работы, учитель должен знать, когда у первоклассников происходит заметная активизация интереса к книге. Учителя не должно смущать то обстоятельство, что на первой неделе обучения после первого занятия с книгой

бо́льшая часть первоклассников детских книг в класс вообще не приносит и к самостоятельному рассматриванию книг, выставленных после урока в уголке чтения, охоты не проявляет. Такая заторможенность интереса к деятельности с книгой является для первоклассников на первой неделе обучения вполне естественной. Она вызвана новым видом деятельности, с которой до этого времени почти никто из них знаком не был, и которая нуждается в определенной «стадии созревания» [см.: Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: 1956. - С.430].

Явный интерес к новому виду деятельности – рассматриванию книг после чтения – учащиеся проявляют на 3-4-й неделе обучения. В это время они обнаруживают удовольствие не только в тот момент, когда учитель сообщает им о том, что сейчас будет новая встреча с книгой, и когда читает вслух, но и тогда, когда он спрашивает, не оставить ли им эту книгу после чтения в уголке чтения. Примерно с 4-ой недели обучения дети ждут занятия с детской книгой, точно знают день, когда оно проводится. В промежутках же между занятиями – на переменах, до и после уроков в течение недели – первоклассники тянутся к книгам, имеющимся в классе: раскладывают их в стопки, листают, рассматривают, пытаются находить знакомые буквы и читать.

Неравнодушие детей к книжному окружению с 3-4-ой недели – первый показатель успешности работы учителя по обучению детей творческому чтению.

Далее, чтобы не требовать от первоклассников невозможного или, напротив, ссылаясь на их возраст, не оправдывать низкую степень овладения читательской деятельностью, надо иметь в виду, что не все дети могут после каждого урока приносить в класс нужные по теме книги. Даже при самых благоприятных условиях всякий раз результативно выполнять задания будут те из них, у кого книги на заданную тему дома имеются. Представить себе, что у каждого ребенка есть книги по всем темам доступного круга чтения, просто невозможно. *Поэтому нельзя требовать, чтобы ребенок после каждого занятия приносил в класс нужную книгу*. Однако это не означает и того, что учитель должен проявлять равнодушие к самостоятельной деятельности детей среди книг в промежутках между занятиями , так как, во-первых, у части ребят, особенно на первом-втором месяце обучения, *искомые книги дома все-таки могут быть*, а во-вторых, *если* детям *не напоминать* о задании, *не поощрять* тех, кто предложенную им деятельность с книгами выполняет, *первоклассники просто забывают* о том, что их просил сделать учитель. Ведь от занятия до занятия проходит неделя – для первоклассников срок значительный.

Особой заботы и внимания требуют от учителя те дети, которые вообще не имеют дома книг нужного содержания, или книги оказываются недоступны им по какой-то иной причине («В шкафу у папы», «Мама не разрешает выносить книги из дома» и т.п.). Учителю важно знать об этом, чтобы своевременно воздействовать на родителей, на обстановку в семье или создать равные условия

книжного окружения в классе, побуждая детей выполнять рекомендации, обращаясь в классную библиотечку, на классную книжную выставку.

Учителю надо помнить, что *на подготовительном этапе обучения оцениваются* не столько результаты работы, сколько *усилия, которые ребенок предпринял,* чтобы справиться с заданием, и выражается это учителем в формах устного одобрения, поощрительной записи в дневнике, повышения отметки за прилежание, благодарственного письма родителям и т.п. От отрицательных оценок, как правило, надо воздерживаться, а уж если другого выхода нет, выражать свое неудовольствие ребенку или родителям наедине и предельно аргументировать требование, которое предъявляется, но не выполняется: разъяснить его значимость, выявить трудности, препятствующие его выполнению, наметить реальные пути их ликвидации.

Учет результатов работы с детской книгой на начальном этапе обучения, т.е. во II классе

На начальном этапе обучения детей чтению-общению внимание учителя сосредоточивается на наблюдениях *за поведением и деятельностью* учащихся с детскими книгами *в ходе уроков* читательской самостоятельности, так как именно на уроках в это время совершается процесс обучения учащихся *логике правильной читательской деятельности при самостоятельном рассматривании-чтении детьми новых книг*, но под наблюдением учителя.

План наблюдений может быть следующим:

1. С чего начал ребенок самостоятельную работу с новой книгой? «*Разговаривает*» ли он с ней *до* чтения? (Вопросы, которые второклассник задает себе в ходе беседы с любой новой книгой, примерно таковы: 1) Книга, я тебя знаю? О чем ты мне расскажешь? 2) Как я догадался? 3)Хочу ли я об этом узнать? Эти вопросы при коллективной работе учитель постоянно задает детям, и они их быстро запоминают).

2. Не отвлекается ли он во время самостоятельной работы?

3. Внимательно ли ребенок рассмотрел книгу до чтения? Запоминает ли, связывает ли то, что увидел на картинках, с тем, что читал?

4. Оценивает ли книгу в целом – в расчете на себя?

5. Справляется с объемом общего задания за отведенное время (10-15 минут), или требует индивидуального подхода – сокращенных заданий?

Выводы из наблюдений, сделанных учителем в течение одного или нескольких уроков, в устной форме доводятся до сведения учащихся и их родителей (в конце урока или при индивидуальной беседе) и сопровождаются необходимыми разъяснениями, рекомендациями, комментариями. А наблюдения и выводы в это время могут быть самыми неожиданными. В особенно пристальном внимании, как ни странно, нуждаются на начальном этапе обучения не только слабо читающие, но и сильные учащиеся. Первым надо строго индивидуализировать личные задания, установив границу их посильности, выполнимости для каждого ребенка и лишь потом из урока в урок

постепенно увеличивать дозировку чтения. Вторым надо помочь овладеть деятельностью рассматривания книги до чтения, поскольку раскодирование текста как вид деятельности для них привычно, техника чтения у них сравнительно хорошая, а рассматривание книги до чтения – *выявление и сопоставление показателей содержания книги, размышления, связанные с предстоящим чтением, общие выводы после прочтения текста* – дело непривычное и трудное. Часть хорошо читающих детей стремится избегать рассматривания книги до чтения, а этого допустить нельзя, так как отсутствие умения быстро и внимательно рассматривать книги до чтения обязательно неблагоприятно отразится в дальнейшем на общем и читательском развитии ребенка, пренебрегающего рассматриванием, на качестве и пользе его чтения для него же самого. Если же учитель вовремя обратит внимание ребенка на ошибку в деятельности при подготовке к самостоятельному чтению любой книги и проследит за исправлением ошибки, пробела в читательской подготовке ребенка не окажется.

Из показателей успешности формирования у учащихся основ читательской самостоятельности учителю при анализе результатов обучения в это время - на начальном этапе обучения - надо иметь в виду следующее: *для первоначального формирования каждого нового читательского умения учащимся нужно не менее трех-четырех* иногда пяти уроков (как и по русскому языку, по математике) *прежде чем дети начинают этим умением самостоятельно пользоваться*. Требовать от детей применения нового умения сразу после первого знакомства (т.е. на следующем уроке) без побуждения со стороны учителя, без специальных упражнений и систематического активного участия детей в специальных учебных ситуациях никак нельзя. И то обстоятельство, что уроки читательской самостоятельности отдалены друг от друга неделей, хотя и ставит учителя в несколько непривычные условия, но принципиально процесса обучения не меняет. Соблюдение общедидактической закономерности: показ – знакомство, три-четыре урока разнообразных упражнений, самостоятельное использование новых умений детьми *под наблюдением учителя* и затем закрепление самостоятельности в новых и новых условиях - тоже, безусловно, обязательно и при обучении младших школьников творческому чтению.

Качество самостоятельной работы учащихся с детской книгой на уроках читательской самостоятельности, т.е. полноценность восприятия детьми прочитанного текста после самостоятельного рассматривания книги, чтения и индивидуального осмысливания связей между текстом и внетекстовой информацией, проверяется учителем путем завершающей самостоятельную работу содержательной беседы с детьми о том, что они увидели, узнали, прочувствовали за отведенные им на рассматривание книги и ее чтение 10-15 минут. Опрос начинается, как правило, с учащихся, получивших сокращенные индивидуальные задания. Остальные дети дополняют и уточняют ответы товарищей.

Фомы оценки учебной деятельности учащихся на начальном этапе обучения остаются теми же, какими они были на подготовительном этапе.

В результате систематического учета возможностей и особенностей учащихся при формировании у них основ читательской самостоятельности учитель к концу года безошибочно знает, кто из детей и в какой форме, на каком уровне будет действовать среди книг летом и в начале следующего года обучения.

Проверка и оценка уровня читательской самостоятельности на основном этапе обучения (III и IV классы)

Объективность своих выводов об уровне готовности учащихся к самостоятельному выбору и чтению книг к концу начального этапа обучения учитель обязательно перепроверяет после летних каникул. А так как динамика продвижения учащихся должна изучаться разносторонне, то и вопросы, на которые учитель предлагает детям ответить в самом начале III-его учебного года, касаются не только собственно чтения, но и обстоятельств, ему сопутствующих:

1. Где ты провел лето? (В городе, в деревне, в пионерском лагере, дома, у родных…)
2. Читал ли ты книги? (Да. Нет. Рассматривал.)
3. Сколько книг за лето прочитал? (2, 3, 5, 7 …)
4. Какие помнишь? Назови.
5. Читал ли газеты, журналы? Назови, какие.
6. Что из прочитанного запомнилось?
7. О чем хочешь читать в ближайшее время?

Опрос удобнее проводить фронтально, в письменной форме. Вопросы и примерные ответы учитель записывает на доске. Учащиеся, прочитав запись, продумывают вопрос и записывают под соответствующим номером только ответы, например:

1. В лагере.
2. Да.
3. Две.
4. Приключения лисенка. Фамилию автора и художника на книжке я не нашел.
5. Нет.
6. Приключения лисенка. Приключения зайчонка. И другие книги про приключения зверей. Мне их мама покупает.
7. О приключениях людей.

Чтобы дети не нервничали и не придумывали того, чего не делали, надо предупредить их о том, что никаких неприятностей их ответы за собой не повлекут, что цель опроса – помочь всем поскорее стать читателями и сделать интересными уроки чтения. Если ребенок не знает ответа, он оставляет строчку под соответствующим номером пустой.

При оценке готовности класса к обучению по программе основного этапа обучения, т.е. в III и IV классе, следует иметь в виду, что в лагере действительно далеко не всегда создаются условия, позволяющие начинающим читателям проявлять себя в самостоятельном чтении-рассматривании книг и журналов; что рассматривание ребенком книг при недостаточной технике чтения – это достижение, особенно если он в состоянии вспомнить то, что рассматривал; что отсутствие ответа на 6-ой вопрос, может стать основой для интересной классной стенгазеты, допустим: «…А я и не знал… , или для сочинения на уроке русского языка, а вот неумение ответить на 7-ой вопрос – явление тревожное, и его причины над сразу же выяснить в индивидуальной беседе с ребенком. Одним словом, данные анализа результатов летнего чтения учащихся дают возможность учителю выявить тех детей, которые при обучении чтению нуждаются в индивидуальном подходе, а иногда внести и коррективы в планирование уроков чтения с учетом интересов учащихся.

Закономерным для 1 полугодия на основном этапе следует считать тот факт, что читательские возможности учащихся, естественно, остаются разными. И если ребенок с хорошей читательской подготовкой и хорошим общим развитием к середине года в состоянии без напряжения прочитать за неделю *книгу рассказов* объемом до 45-50 страниц, то недельной нормой для учащихся со слабым общим развитием следует считать *один рассказ* объемом 2-3 страницы в первом полугодии и книгу объемом 15-20 страниц к концу года.

Чтение «толстых» книг, представляющих собой не сборники сказок, рассказов, а более сложные литературные произведения, например, повести, в это время и для самых сильных учащихся нельзя считать закономерным и тем более не следует поощрять, так как преждевременное самостоятельное прочтение третьеклассниками «толстых» книг, как правило, оказывается поверхностным, формальным. В результате у детей формируется не читательская самостоятельность, а читательская самоуверенность.

Под особое наблюдение учителя вновь должны попасть дети, у которых дома детских книг мало. Таких детей надо как можно скорее приучить ходить в библиотеку, так как им больше негде осуществлять самостоятельный *выбор* книг. Соответственно и библиотекарю надо сообщить о том, какая группа детей особенно нуждается в помощи, необходимой для освоения самостоятельного умения выбрать книгу нужной тематики или автора, личных познавательных запросов и уровня трудности.

Вообще *индивидуальное посещение библиотеки к концу 3 четверти III класса на основном этапе обучения для всех детей должно стать нормой*.

В 1 и 2 четверти те дети, у которых дома есть неплохие детские библиотечки, обычно обходятся ими. Однако если во втором полугодии эти дети все еще не ходят в библиотеку, надеясь на то, что у них «и дома много книг», учителю надо принимать срочные меры, в частности разъяснить родителям, как мешает развитию читательского кругозора обращение ребенка к одному и тому

же кругу чтения и какой ущерб наносится формированию у него читательской самостоятельности и его общему развитию.

Осуществляя текущий учет на основном этапе обучения, т.е. повседневно наблюдая за деятельностью учащихся с книгой, беседуя с ними на уроках (а с отдельными учащимися и во внеурочное время), учитель оценивает:

1. Правильность и мотивированность ориентировки учащихся в книге и книгах.

2. Полноту, точность, эмоциональность выводов и суждений о прочитанном, умение учащихся опереться при ответе на текст книги, привлечь иллюстрации, ассоциации и весь имеющийся читательский опыт, знания, умения.

3. Отношение учащегося к книгам и к самостоятельному их выбору и чтению, а также общественную пользу, которую он приносит как читатель окружающим (его участие в создании классной библиотечки, картотеки, книжных выставок, читательская помощь товарищам при подготовке к любым урокам, шефство над менее опытными читателями, чтение книг малышам и т.п.).

Оценке может подлежать как весь указанный комплекс, так и один из его компонентов.

Однако мы рекомендуем в первом полугодии оценкой в журнале фиксировать только знания, умения и навыки по программе прошлого года обучения. Те знания и умения, которые вырабатываются у учащихся в 1 полугодии текущего года обучения, т.е. вновь, оценивать лишь в форме устных поощрений. Дифференцированной оценке эти знания и умения подлежат, начиная с 3 четверти.

К IV году обучения при соблюдении учителем характера, содержания и методики обучения учащихся-читателей творческому чтению у них накопляется такой запас начитанности и формируется столь устойчивое положительное отношение к самостоятельному чтению, что детей, которые вообще не читали бы летом книг, журналов или того и другого – в зависимости от места и условий проведения каникул, – практически не бывает. Это, однако, не снимает с учителя обязанностей учесть результаты летнего чтения детей в течение 1-ой недели заключительного этапа обучения. Опрос проводится по той же форме, что и в предыдущем классе. Лишь глагол «рассматривал» приобретает новое значение: в это время детей, которые рассматривая новые книги, совсем не читают их, потому что не способны осознанно прочесть текст, нет и не может быть. Конечно, нельзя думать, что обученный ребенок читает каждую книгу, которую он взял в руки и рассмотрел: *любой разумный человек посматривает обычно в несколько раз больше книг, чем прочитывает*. Таким путем обеспечивается широта читательского кругозора. Вот и для учащихся на заключительном этапе обучения чтение-рассматривание книг уже сливается в единое, неразрывное, целостное действие , и обученный читатель откладывает книгу в сторону после рассматривания не потому, что боится ее читать, а потому, что, рассматривая,

понял : сейчас для нее «не время», «она не о том, о чем я хочу читать», «она не для меня, она для взрослых» и т.д.

Текущая проверка и оценка учителем читательской деятельности учащихся на заключительном этапе должны сосредоточиться на том, какие источники используются детьми при подготовке к урокам, не сужаются ли их читательские запросы в процессе формирования читательской индивидуальности.

План наблюдений учителя включает теперь только два вопроса:

1. Не выпадает ли из круга чтения учащегося художественная, научно-познавательная, справочная книга или детская периодика?

2. Что при этом является для ребенка основным, а что – дополнительным?

Закономерно, что более слабые учащиеся даже в начале IV года обучения дополнительных источников при подготовке к уроку чтения не привлекают. Даже самостоятельное чтение отдельных статей из справочной литературы представляет для них известную трудность, и справочная книга или статья из журнала, газеты может являться в это время главным источником при подготовке ребенка к урокам. Однако к концу года справочники для всех детей должны стать источником дополнительным, хотя и привычным, также, как и периодика. В числе основных источников при правильной постановке обучения у четвероклассников останется художественная и научно-познавательная книга (в собственном смысле слова). Предпочтение той или другой в качестве основного источника в случае возможности выбора позволяет учителю проследить за дифференциацией склонностей и способностей учащихся, служит объективным критерием оценки развития детей и перспектив, которые их ожидают при переводе в среднюю школу.

Нормой для учащихся к середине года теперь следует считать способность без излишнего напряжения самостоятельно освоить в течение двух недель содержание книги объемом 120-130 страниц, привлекая при этом выборочно книги-справочники или детскую периодику. К дополнительным источникам по собственной инициативе учащиеся уже со 2 четверти III класса обращаются при подготовке к урокам природоведения, чтения, рисования, пения и труда в зависимости от личных склонностей.

Оценивая деятельность учащихся-читателей в это время, учитель должен особенно тщательно соблюдать педагогический такт и помнить, что *поощрять только за хороший результат деятельности без учета прилежания, трудолюбия, инициативы, которую ребенок вкладывает при выборе и чтении книг, и мотивов, которыми он при этом руководствуется, никак нельзя*. Всякая иная оценка чревата опасностью воспитания начитанных индивидуалистов и зазнаек, а задача школы – с помощью книги формировать людей культурных и образованных. Образованность же и культура предполагают, кроме широкой осведомленности, целевую направленность усилий человека на удовлетворение общественных интересов и на личное самообразование, самовоспитание, чтобы

плодотворно и полноценно применять свои способности и возможности для блага общества. Об этом, работая с читателями-детьми и с книгой, нельзя забывать ни на минуту.

Литература

1. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Методика обучения творческому чтению. - М.: Издательство Юрайт, 2017. 290 с.
2. 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.
3. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Детская литература в современной начальной школе. - М.: Издательство Юрайт, 2017. 290 с.
4. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Детская книга и детское чтение в современной начальной школе. М.: МПГУ, 2011
5. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Детская книга пришла в школу //Журнал «Начальная школа», №1, 2009г, с.25-28
6. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Комплект «Библиотечка младшего школьника. Книга, здравствуй!» и основные принципы работы с ним// Журнал «Начальная школа», №2, 2009г, 14-17 с.
7. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Как правильно работать с комплектом «Библиотечка младшего школьника. Книга, здравствуй!» // Журнал «Начальная школа», № 5, 2009г, 34-37с.

Зиновьева Т.И.,
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
zti_111@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ ВО ВЗГЛЯДАХ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИСТОВ

В статье представлен анализ взглядов современных методистов на проблему развития устно-речевой деятельности обучающихся поликультурной школы. Автор уделяет внимание вопросам специфики языкового образования в поликультурной среде, особенностей развития у младших школьников умений слушания и говорения как видов речевой деятельности, а также проблеме определения общих подходов организации этой работы.

Ключевые слова: поликультурная среда, устно-речевая деятельность.

Современному российскому социуму свойственны процессы расширения сфер коммуникации, нарастания ее интенсивности, вовлечения в эти процессы широких слоев общества, приобретающего в условиях глобализации черты

культурного и языкового многообразия, что в значительной степени относится к городам-мегаполисам, к образовательным учреждениям столичного региона.

Сказанное объясняет факт повышения интереса современных методистов к проблемам обучения детей-инофонов[1] русскому языку как средству общения, как средству овладения содержанием образовательной программы в условиях поликультурной среды. В научной методической литературе получили освещение вопросы специфики начального языкового образования в поликультурной школе, особенностей развития устно-речевой деятельности.

Названные аспекты практики образования получили освещение в ряде монографий, созданных в последние годы (2014–2019 гг.) по результатам исследования, предпринятого коллективом преподавателей института педагогики и психологии образования МГПУ (Ж.В. Афанасьевой, Л.В. Ассуировой, С.Д. Ашуровой, А.В. Богдановой, С.Н. Вачковой, Н.Д. Десяевой, Т.И. Зиновьевой, А.И. Лаврентьевой, Т.С. Трегубовой, Л.В. Хаймович).

В коллективной монографии «Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе» (2014) представлено видение авторами «проблем начального обучения детей-инофонов русскому языку и литературному чтению в условиях поликультурной образовательной города Москвы» [9, с. 2], особое внимание уделяется вопросам изучения трудных языковых и литературных тем, вопросам подготовки педагогов к этой работе.

В коллективной монографии «Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы» (2015) предложены меры по повышению эффективности процесса обучения детей-инофонов русскому языку, представлено описание разработанной авторами методики осуществления начального языкового образования в условиях многоязычия московской школы. Особенности комплексной системы: учет поликультурного характера образовательной среды школы города Москвы; обеспечение решения проблемы формирования у детей-инофонов коммуникативной компетентности в области русского языка; ресурс в содействии усвоения русского языка как неродного детьми мигрантов, их социальной адаптации. Комплексная система «включает две подсистемы: обучение детей мигрантов русскому языку и обучение русской культуре по специально созданным учебно-методическим комплексам» [3, с. 7].

В коллективной монографии «Модернизация комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы» (2016) содержится описание апробации комплексной системы, ее последующей модернизации «на основе гармоничного сочетания традиций отечественного языкового образования и основных тенденций внедрения инновационных форм и технологий в процесс обучения детей мигрантов русскому языку» [6, с. 10].

[1] Ученик-инофон – школьник, для которого русский язык не является родным.

Внедрение комплексной системы обучения русскому языку в условиях поликультурной среды в течение ряда лет выявило актуальную проблему формирования и сохранения культурной идентичности обучающихся. Эта проблема нашла отражение в коллективном труде «Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования» (2018), в котором авторы «предлагают меры по повышению эффективности процесса формирования культурной идентичности обучающихся, по совершенствованию системы профессиональной подготовки педагогических кадров» [10, с. 7].

Высоко оценивая содержание этих трудов, отметим: проблема развития устно-речевой деятельности (обучения слушанию и говорению) обучающихся поликультурной школы не получила в них должного освещения.

Между тем, методическая наука располагает определенными *достижениями в области обучения слушанию как виду речевой деятельности:* проблема нашла отражение в нормативных документах; обосновано значение обучения слушанию; исследовано состояние проблемы обучения слушанию в практике начального образования; определено содержание обучения слушанию; выделены аудитивные умения; описаны упражнения, направленные на развитие умений слушания (Е.Г. Бегунова, Т.И. Зиновьева, Г.Д. Ушакова и др.).

Проблема внимания к звуковой стороне речи, к обучению школьников слушанию имеет определенную историю. Эти вопросы затронуты в трудах методистов XIX века: Ф.И. Буслаев указывал на необходимость развития у детей умения «понимать выраженное устными формами речи»; К.Д. Ушинский рекомендовал «учить детей слушать внимательно, а потом передавать услышанное» [2, с. 215]. Методисты XX века подчеркивают, что слушанием как видом речевой деятельности дети овладевают с раннего возраста, обеспечивая тем самым основу для усвоения говорения, чтения и письма, создавая канал получения первоначальных представлений об окружающем мире, канал социализации, формирования духовного мира личности.

На основе изучения сложившейся в образовательной практике ситуации методисты-исследователи (Е.Г. Бегуновой, Е.К. Ибакаевой, Л.Е. Туминой и др.) констатируют: слушание занимает половину учебного времени, однако лишь немногие обучающиеся осознают услышанное. Выявлены «барьеры слушания»: неспособность школьников концентрироваться на звуковом потоке речи; несовершенство речевого слуха учеников начальной школы; невозможность «переслушать» непонятый отрезок устной речи; неадекватность осмысления воспринятого. Причиной низкой эффективности слушания является сложившаяся в практике традиция уделять внимание письму, чтению и говорению как видам речевой деятельности. «Слушание как вид речевой деятельности до сих пор остается вне зоны внимания не только учителей, но и ученых, и авторов школьных учебников» [1, с. 7].

В начале XXI века ситуация меняется: проблема овладения младшими школьниками слушанием как видом речевой деятельности получила отражение

в основополагающих документах. Так, в Примерной основной образовательной программе, описание содержания школьных предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Иностранный язык» предметной области «Филология» открывается разделом «Виды речевой деятельности», темой «Слушание». При изучении данной темы обучающиеся должны овладеть следующее содержание: «Осознание цели и ситуации устного общения. Адекватное восприятие звучащей речи. Понимание на слух информации, содержащейся в тексте, определение основной мысли, передача содержания, услышанного по вопросам» [8, с. 13].

В трудах методистов получили освещение подходы к организации обучения слушанию: обеспечение речевой активности школьников в процессе слушания; содействие целенаправленности слушания; обеспечение контроля процесса и результата слушания; содействие пониманию детьми зависимости особенностей слушания от коммуникативной ситуации и др. [2, с. 216].

Повышение эффективности восприятия достигается пониманием обучающимися цели слушания в каждой конкретной ситуации: познавательная функция реализует потребность в приобретении знаний – «слушаем, чтобы знать»; регулятивная функция обеспечивает овладение способами деятельности – «слушаем, чтобы делать»; функция реагирования востребована в диалоге – «слушаем, чтобы отвечать»; эстетическая функция предназначена для получения эстетического наслаждения – «слушаем для получения удовольствия» [2, с. 217].

Важны рекомендации методистов (Е.Г. Бегуновой, Л.Е. Туминой и др.) о необходимости учета структуры речевой деятельности: на побудительно-мотивационном этапе имеют место определение цели слушания, выбор вида слушания и установки на восприятие, проектирование программы деятельности слушания; на аналитико-синтетическом этапе сочетаются процессы обработки информации и восстановления авторской мысли; на исполнительном этапе слушающий осуществляет работу не только по воссозданию мысли говорящего, но и по контролю передачи услышанной информации [1].

Повышение эффективности процесса развития аудитивных умений обеспечивается учетом уровня сформированности психофизических механизмов речи (Е.Г. Бегунова, Е.К. Ибакаевой, Л.Е. Тумина, Г.Д. Ушакова и др.): механизма антиципации, обеспечивающего прогнозирование сюжетной линии; механизма слуховой памяти, связанного с удержанием услышанного в сознании; механизма выделения смысловых опорных пунктов высказывания [1].

Особым аспектом обучения слушанию как виду речевой деятельности является практическое ознакомление школьников с его видами: глобальное слушание предполагает самое общее ознакомление с высказыванием; детальное слушание предусматривает глубокое осмысление воспринимаемого высказывания; критическое слушание предполагает способность к выражению собственной точки зрения относительно воспринятого на слух [2, с. 218–219].

Комплекс умений эффективного (достигающего поставленной цели) слушания составляют такие умения: умение осознавать задачу общения; умение

понимать тему высказывания, его цель и развитие; умение раскодировать значение невербальных средств коммуникации; умение понимать значение языковых единиц; умение разграничивать основную и второстепенную информацию; умение удерживать внимание, контролировать понимание [2].

Для развития этих умений Т.А. Ладыженской предложены различные упражнения: на овладение способами слушания; на понимание мимики, жестов, других невербальных средств коммуникации; на усвоение правил внимательного слушания; на формирование образа идеального слушателя и др. [4].

Процесс овладения слушанием как видом устно-речевой деятельности тесно связан с *проблемой обучения говорению (живой речи, ее продуцированию)*, отдельные аспекты которой получили освещение в научной литературе.

Исследователи проблем коммуникации в образовательном процессе констатируют: если доля говорения в деятельности педагога достигает 75% учебного времени, то доля говорения в учебной деятельности школьников составляет лишь четвертую часть учебного времени, собственное же оригинальное высказывание обучающимися продуцируется весьма редко [1].

Проблема обучения говорению нашла отражение в нормативных документах. В предметной области «Филология» Примерной образовательной программы, в рамках дисциплин «Русский язык» и «Иностранный язык», аспект обучения говорению отражен в разделе «Виды речевой деятельности» (темы «Диалогическая речь», «Монологическая речь» [8, с. 13]. Сказанное позволяет назвать в статусе целей обучения говорению как виду речевой деятельности овладение диалогическим общением и монологическим высказыванием.

Продуктивное управление процессом овладения обучающимися продуцированием речи требует организации учебного процесса на основе структуры деятельности говорения, с учетом умений, востребованных на каждом этапе этой деятельности: этап ориентировки реализует умение осознавать задачу общения; этап планирования актуализирует умение предвосхищать тему высказывания, его начало, развитие, концовку; этап реализации плана реализует умение отбирать языковые средства для построения собственного оригинального высказывания; этап контроля актуализирует умение устанавливать соответствие высказывания изначальному замыслу [2].

Подходы к организации образовательной деятельности по формированию комплекса у обучающихся умений продуцирования речи основаны на учете особенностей говорения как вида речевой деятельности. Продуктивный характер говорения определяет общую направленность обучения школьников на создание оригинального высказывания. Инициальный характер говорения как вида речевой деятельности (стимулирует ответные реактивные процессы) обязывает педагога предусмотреть возможность формирования у обучающихся способности ориентировать высказывание на собеседника, избирать позицию коммуникативного лидера. Поскольку говорение характеризуется активностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, необходимо строить учебный

процесс на основе данных диагностики о состоянии речеслуходвигательного аппарата ребенка. Учет того факта, что говорение как устная экспрессивная речь протекает в разных формах, обязывает педагога вести обучение автоматизированной, рядовой и спонтанной речи, выделив в качестве основного направления обучение спонтанной монологической и диалогической речи [2].

Поскольку в процессе говорения мышление и вербализация протекают одновременно, но не синхронно, что вызывает несоответствие высказывания замыслу говорящего, неудачи порождения речи, педагог обязан вести работу по предупреждению ошибок говорения (неоправданных пауз, оговорок), помочь детям овладеть приемами подготовки говорения, в их числе: предварительное продумывание высказывания, выполнение записей, репетиция [2].

В отличие от монологического высказывания, где говорение осуществляет один человек, в диалоге участвуют два собеседника, что предполагает особый аспект обучения продуцированию речи – овладение ситуацией смены ролей говорящего и слушающего (А.С. Львова, Т.У. Тучкова и др.). Преодоление трудностей овладения диалогической речью обеспечивается применением эффективных приемов: использование диалога-образца; пошаговое становление диалогической речи; создание ситуации общения и др. В обучении диалогу продуктивны упражнения: имитация; видоизменение предложений, их расширение или сокращение; синонимические и антонимические замены реплик в диалоге; вопросно-ответные упражнения; составление ассоциограмм; конструирование и образование по аналогии, ведение диалога-спора [5].

В трудах современных исследователей остается открытым *вопрос определения принципов обучения устно-речевой деятельности* – слушанию и говорению в монологической и диалогической форме. Учет возрастных особенностей младших школьников (прежде всего, способности к имитации) помогает определить принцип обучения говорению, это принцип ориентации на идеал, названный в Примерной основной образовательной программе начального общего образования в статусе первого принципа духовно-нравственного развития и воспитания. Разработчиками программы идеал представлен как «высшая ценность, совершенное состояние человека, семьи, социальной группы, общества, высшая норма нравственных отношений, превосходная степень нравственного представления, определяющая смыслы воспитания, то, ради чего оно организуется. Идеалы сохраняются в традициях, служат ориентирами человеческой жизни, развития личности» [8, с. 13].

Выдвижение принципа ориентации на идеал для решения задач развития устно-речевой деятельности обучающихся поликультурной начальной школы обращает методиста-разработчика к понятию «риторический идеал». Это понятие в трудах исследователей-лингвистов (Е.К. Поляковой, И.А. Стернина и др.) трактуется как «идеал речевого поведения, соответствующий представлениям человека о прекрасном, концепт, содержащий совокупность ментальных представлений, отражающих идеальные характеристики оратора и

реализуемого им коммуникативного акта, сложившиеся исторически в определенную эпоху в определенной культуре» [7, с. 6].

Миссия предъявления эталонов устно-речевой деятельности (образцов слушания и говорения) принадлежит педагогу поликультурной школы, чья коммуникативная компетентность становится условием успешной реализации принципа ориентации на речевой идеал, средством гармонизации речевой среды.

Важнейшим средством реализации принципа на идеал, средством предъявления риторического идеала в работе развитию устно-речевой деятельности является звуковой образец. В трудах А.Ю. Чирво звуковой образец определяется как аудиовизуальное дидактическое средство повышения развивающего потенциала коммуникативно-речевой среды, содержащего материал, обеспечивающий осуществление деятельности по восприятию и всестороннему анализу произносительных особенностей устной речи [11].

Образовательный ресурс звукового образца трудно переоценить: обучающиеся поликультурной начальной школы овладевают речью естественным путем – имитации, подражания, поэтому использование звукового образца предстает в статусе средства гармонизации речевой среды; школьники получают возможность выявить недостатки собственной речи, следовательно, предупредить появление новых ошибок. Сказанное имеет образовательное значение при условии соответствия названного дидактического средства определенным требованиям, в их числе: использование в качестве материала для записи классических произведений художественной литературы; доступность и «интересность» по содержанию; представление в записи речи только мастеров сцены, имеющих безупречное произношение; представление той или иной стороны звучания речи как с позитивной, так и с негативной стороны и др. [11].

Реализация продуктивных идей современных методистов в области организации работы по развитию устно-речевой деятельности обучающихся поликультурной школы позволит достичь целей их успешной социализации, формирования их культурной идентивности.

Литература

1. Бегунова Е.Г. Профессиональная компетентность учителя в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности: Монография / Е.Г. Бегунова, Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-Информ, 2014. – 187 с.

2. Зиновьева Т.И. Обучение устному общению (Развитие устно-речевой деятельности) // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 255 с. – С. 215–234.

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. – 232 с.

4. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М.: Флинта, 1998. – 134 с.

5. Львова А.С. Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.С. Львова; МПГУ. – Москва, 2008. – 238 с.

6. Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

7. Полякова Е. К. Риторический идеал в русском коммуникативном сознании (психолингвистическое исследование): автореф. дис. … канд. фил. наук. – Воронеж, 2003. – 19 с.

8. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] URL: http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/POOP_OOO_reestr_2015_01.doc (дата обращения 16.01.2019)

9. Русский язык и литературное чтение в поликультурной школе: коллективная монография / под ред.: Т.И. Зиновьевой. – М.: Экон-Информ, 2014. – 255 с.

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

11. Чирво А.Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников / А.Ю. Чирво // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 21–26.

Маликова М.Г.,
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
mmalikova35@gmail.com

ЭТИКЕТНЫЙ ДИАЛОГ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена проблеме воспитания человека культуры в условиях полиэтнической среды современной начальной школы. По мнению автора, идея гармонизации образовательной среды реализуется посредством построения образовательного процесса на основе принципов диалогического общения и ориентации на речевой идеал.

Ключевые слова: полиэтническая среда, человек культуры, диалог, речевой этикет, принцип диалогического общения, принцип ориентации на идеал.

The article is devoted to the problem of culture education in the conditions of polyethnic environment of modern primary school. According to the author, the idea of harmonization of the educational environment is implemented through the construction of the educational process on the basis of the principles of dialogue and orientation to the speech ideal.

Key words: polyethnic environment, person of culture, dialogue, speech etiquette, the principle of dialogical communication, the principle of orientation to the ideal.

Особенности образовательной среды современной школы в многом объясняются активизацией миграционных процессов, придающих социуму в целом, прежде всего столичного региона полиэтнический характер.

Исследователи *поликультурного состава школ* города Москвы констатируют: в 98% школ обучаются школьники-инофоны, как правило, дети мигрантов; в 33% столичных школ количество детей, для которых русский язык не является родным, во многих классах составляет четвертую часть списочного состава; дети мигрантов являются носителями тридцати различных языков; поликультурный состав класса не является стабильным, в течение учебного года постоянно меняется. Сказанное позволяет заключить: «поликультурная среда современной московской школы имеет мозаичный характер, «составлена» языками и культурами разных этносов» [5, с. 12].

Названные особенности поликультурного состава школы негативно сказываются на уровне культуры речевого поведения молодежи, детей, что объясняет необходимость осуществления педагогической деятельности по *воспитанию человека культуры*, что обеспечит «гармоничное сосуществование представителей разных культур. Со стороны школьников, являющихся носителями русского родного языка, русской культуры – стремление помочь сверстникам в освоении учебного и культурного пространства языка, литературы, истории. Со стороны школьников, являющихся представителями

иной культуры – желание познать новую для них языковую жизнь, литературное богатство, реалии страны проживания» [1, с. 67].

Идея гармонизации образовательной среды обращает разработчика к установкам нормативных документов с целью выявления основ проектируемой программы повышения культуры общения. Во ФГОС НОО мы выделяем *принцип диалогического общения и принцип ориентации на речевой идеал*, реализация которых позволяет, во-первых, удовлетворить потребность детей в диалогическом общении, во-вторых, обеспечивает опору на речевые образцы.

Проанализируем возможности внедрения названных принципов в образовательный процесс современной поликультурной начальной школы.

Собственный педагогический опыт, изучение взглядов методистов (Т.Н. Антоновой, А.В. Богдановой, А.С. Львовой и др.) позволяют утверждать, что общение младших школьников в образовательном процессе затруднено недостатками создаваемых ими диалогов, в их числе: отсутствие уместного обращения к собеседнику; «отход» от темы беседы; неумение участников диалога использовать невербальные средства общения; «разговорно-бытовой, ситуативный характер диалогической речи; «пограничный» с жанром ссоры характер дискуссионной диалогической речи школьников» [2, с. 279].

Важнейшее направление в работе по воспитанию человека культуры – обучение этикетному (вежливому) диалогическому общению, что, прежде всего выявляет *диалогический аспект обучения.* Это предполагает практическое усвоение обучающимися следующих понятий: диалог, монолог, структура диалога, культура диалога. Обучение диалогу должно быть ориентировано на формирование представлений и умений в области диалога: представление о диалоге и монологе; умение распознавать монолог и диалог в устной и письменной формах; умение вести в паре мини-диалог по заданной теме; умение составлять реплики-вопросы и реплики-ответы в соответствии с речевой ситуацией; умение определять вид диалога и использовать тот или иной вид диалога в зависимости от ситуации общения; умение оценивать уместность выбора вида диалога. Продуктивен подход, предполагающий следующую типологию умений: «согласно речевым ролям собеседников: роли говорящего (вступать в общение; планировать высказывание с учетом ситуации; отбирать материал и оформлять его в речи; использовать средства воздействия); роли слушающего (выслушивать и понимать собеседника; осознавать свое коммуникативное намерение; понимать задачу)» [3, с. 86].

Особо выделяется *аспект обучения речевому этикету*, позволяющий ребенку-инофону овладевать эталонами коммуникации, свойственными среде проживания, изучать правила эффективного общения, овладеть добрым отношением к людям и способами выражения этого отношения. Сказанное объясняет необходимость обеспечения осведомленности детей в области речевого этикета: знания формул речевого этикета и умений их использовать.

Согласно взглядам современных исследователей проблем обучения речевому этикету (И.Н. Курочкиной, Т.А. Ладыженской, Н.И. Формановской и др.), результатом этой работы должно стать «формирование у школьников умений адекватного использования единиц речевого этикета в различных ситуациях общения для достижения целей коммуникации» [6, с. 232]. Названная цель определяет основные задачи обучения речевому этикету: становление коммуникативной грамотности школьников, обучение ответственному речевому поведению и уместному использованию единиц речевого этикета в различных ситуациях общения.

При разработке программы и содержания обучения речевому этикету педагог должен учитывать, что речевой этикет проявляется на разных уровнях языка (лексическом и фразеологическом, грамматическом, стилистическом, произносительном, организационно-коммуникативном), поэтому работа должна быть организована на всех уровнях, с учетом их специфики. Так, на лексическом уровне используются особые слова: «простите», «позвольте», «товарищи», «друзья»; на грамматическом уровне – особые словосочетания, выражения («Простите, Вы выходите?»); на стилистическом уровне имеет место запрет на использование сниженных языковых единиц; на произносительном уровне реализуется уважительная интонация, отчетливая дикция; «на организационно-коммуникативном уровне имеют место запреты – нельзя перебивать собеседника, вмешиваться в чужой разговор» [6, с. 230].

Воспитание человека культуры предполагает работу по следующим направлениям: «формирование ценностных ориентиров в области человеческого общения (уважение достоинства человека, толерантность, вежливость); формирование представлений о речевом этикете как средстве уважительного отношения к людям; совершенствование, обогащение словарного запаса в области речевого этикета; обучение выбору уместной речевой единицы с учетом речевой ситуации, цели общения, обстоятельств коммуникации); обучение разворачиванию и сворачиванию единицы речевого этикета с учетом условий общения» [6, с. 232–233].

В работе по привитию младшим школьникам умений этикетного диалога следует применять наиболее эффективные способы и приемы обучения: сообщение исторических справок о культуре общения; восприятие представленных в литературных произведениях эталонов речевого поведения, их анализ; беседы этического характера; создание и анализ типовых речевых ситуаций; составление диалогов по картинке, по речевой ситуации; разыгрывание сценок и др. Данная работа проводится по тематическим группам речевого этикета, на основе типовых ситуаций поведения («в метро», «с друзьями во дворе», «вечером в семье», «на уроке», «у доктора» и др.). В процессе анализа речевых ситуаций обучающиеся «выводят» правила уместного выбора единиц речевого этикета, что возможно лишь при условии определенного запаса в словаре ребенка формул речевого этикета. Сказанное

объясняет необходимость пополнения словаря ребенка единицами речевого этикета, уточнения значений, активизации и систематизации «вежливых» слов. Решение этих задач осуществляется в специальных ситуациях, а также в широком контексте образовательного процесса поликультурной школы.

Вслед за современными методистами (И.Н. Курочкиной, Т.А. Ладыженской и др.), мы выделяем условия эффективного обучения младших школьников речевому этикету: овладение детьми способами бесконфликтного взаимодействия; ориентация обучающихся на толерантное общение с представителями иных культур; овладение характеристиками вежливого общения (гибкость, эмпатийность, толерантность, некатегоричность суждений при высказывании мнения) и др. [6, с. 231].

В условиях культурного многообразия актуален вопрос определения подходов к организации целенаправленного обучения речевому этикету. Так, аксиологический подход предполагает воспитание у обучающихся уважительного отношения к людям; лингводидактический подход содействует осознанию ребенком себя субъектом поликультурного общества; функциональный подход предполагает практическое усвоение школьниками функций речевого этикета; партисипативный подход обеспечивает выбор ребенком собственной «стратегии межличностного общения» [6, с. 231].

В достижении положительного результата в процессе формирования человека культуры первостепенную роль играет *потенциал самого педагога как коммуникативного лидера*, который представляет обучающимся эталоны коммуникации, в полной мере согласующиеся со сформировавшимися в русской культуре образами прекрасного, то есть выполняет «миссию предъявления идеала речевого поведения в образовательном процессе» [4, с. 39].

Литература

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

2. Зиновьева Т.И., Антонова Т.Н. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект // Вестник ГУУ. 2013. – №9. – С. 275–283.

3. Зиновьева Т.И., Богданова А.В. Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №3 (21). С. 84-94.

4. Зиновьева Т.И., Маликова М.Г. Речевая культура педагога как ресурс социализации обучающихся поликультурной школы // Среднее профессиональное образование. – 2018. – №9. – С. 38–40

5. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.

6. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата /Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Сильченкова, Л.С. Трегубова; под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 255 с.

Кубарева А.В.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: kubareva73@bk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ЭТИКЕТНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме готовности современных педагогов начального образования к осуществлению работы по развитию у обучающихся этикетных речевых умений на основе диагностики.

Социумом XXI века востребованы умения эффективного взаимодействия с окружающими, преодоления коммуникативных барьеров в речевом взаимодействии, «солидарность, умение работать в команде» [1, с. 10].

Сказанное обнаруживает приоритетную задачу образования – воспитание у современных обучающихся культуры речевого общения, поскольку младший школьный возраст является благоприятным для развития коммуникативной культуры детей, которые в этот период активно овладевают представлениями о нормах использования языковых средств в разных условиях общения, что способствует успешной социализации. «Изучая правила этикета, ребенок присваивает часть социального речевого опыта народа, овладевает культурно-речевыми эталонами, характерными для среды проживания. Введение словесных формул речевого этикета в систему речевого взаимодействия ребенка с окружающими способствует формированию комфортного, эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля, оказывает безусловное положительное влияние на духовный мир ребенка» [4, с. 375].

Опыт профессиональной деятельности позволяет нам заключить, что у современных младших школьников коммуникативные, речевые умения в целом, умения в области этикетного общения развиты в недостаточной степени. В данной ситуации чрезвычайно значимой является готовность к этой работе педагога, который выполняет «миссию предъявления идеала речевого поведения в образовательном процессе: именно он демонстрирует образцы гармонизирующего толерантного общения, соответствующие исторически сложившимся в русской культуре представлениям о прекрасном» [3, с. 39].

С целью определения готовности современных педагогов начальной школы к работе по обучению младших школьников этикетному общению на основе диагностики их речевого развития нами было проведено анкетирование.

В анкетировании приняло участие 16 педагогов начальных классов, работающих по программам «Школа России», «Перспектива». Стаж работы участников опроса – от 2 до 34 лет, при этом половина опрашиваемых педагогов имеют педагогический стаж от 18 до 20 лет; все опрошенные имеют высшее педагогическое образование. Сказанное позволяет заключить, что все учителя, принявшие участие в анкетировании, имеют достаточно высокий уровень профессиональной квалификации.

Представим содержание опроса учителей.

Анкета для педагогов

1. Определите понятие «диалог».
2. Дайте определение понятию «этикетный речевой жанр».
3. Какие умения, по Вашему мнению, нужны для успешного ведения этикетного диалога? Какие из них Вы формируете у своих учеников?
4. Перечислите наиболее эффективные, на Ваш взгляд, методы и приемы развития речевых умений школьников.
5. Как Вы считаете, надо ли проводить специальную работу по обучению младших школьников речевому этикету? Если да, то на каких уроках, при изучении каких тем?
6. Содержат ли современные УМК по русскому языку для начальной школы возможности для развития речевых умений обучающихся? Если «да», приведите примеры учебников, поясните, в чем именно обнаруживается их потенциал, назовите умения.
7. Каковы методы и приемы обучения младших школьников этикетным речевым жанрам? Какие из них Вы используете в своей работе?
8. Какова, по Вашему мнению, цель проведения мероприятий, направленных на диагностику речевых умений младших школьников?
9. Как часто Вы проводите диагностику развития речевых умений у своих обучающихся? Какие методы Вы для этого используете? Приведите примеры.

Представим результаты анализа полученных ответов учителей.

С целью выяснения имеющихся у педагогов знаний о диалоге и этикетном жанре мы предложили дать определения данным понятиям. В определении понятия «диалог» все учителя отразили главную его особенность – наличие двух сторон общения. Относительно количества человек, включенных в диалог, были предложены следующие вполне приемлемые варианты: «два и более» (56,3 %), «два человека» (12,5 %), «с несколькими лицами» (6,3 %).

Важными коммуникативными умениями, которые необходимо сформировать для успешного ведения этикетного диалога, педагоги назвали: «умение слушать собеседника» (75 %), «умение начинать, вести и заканчивать диалог» (62,5 %). Такие умения, как «тактичное» и «вежливое общение с

собеседником», отметили четверть опрошенных педагогов (25%). Наименее значимым, по мнению опрошенных, оказалось умение «правильно строить высказывание», его указала лишь пятая часть учителей (18,8 %).

Анкетирование позволило обнаружить, что эффективными методами и приемами развития речевых умений младших школьников педагоги считают продуктивный метод с использованием приемов «создание связных текстов» (68,8 %) и «создание речевых ситуаций» (56,3 %). Среди других приемов были отмечены «беседа» (43,8 %), «чтение художественной литературы» (37,5 %), «показ образцов речи» (37,5 %). Наименее эффективными приемами учителя считают «инсценировки речевых ситуаций» (12,5 %) и «заучивание стихов и текстов наизусть» (6,3 %).

Ответы учителей на вопрос о том, нужна ли специальная работа по обучению младших школьников речевому этикету, показали, что все педагоги (100%) считают такую работу необходимой, место такой работе отводят на уроках русского языка и литературы. Следует отметить, что половина учителей (50%) указала также предмет «Окружающий мир»; проведение такой работы «везде и на всех уроках» отмечают около трети учителей (31,3 %).

Одним из компонентов готовности педагога к осуществлению работы по развитию речевых умений учащихся является их достаточная осведомленность о соответствующем содержании УМК. Следует отметить, что педагоги, работающие по УМК «Перспектива» считают объем материала, содержащегося в учебниках по русскому языку, недостаточным для развития речевых умений школьников. Учителя же, работающие по УМК «Школы России», отмечают, что учебники данного комплекса предоставляют широкие возможности для реализации программ речевого развития обучающихся. В качестве примеров педагоги приводят конкретные темы учебника («Язык и речь», «Текст, предложение, диалог», «Слово», рубрику «Обсуди с товарищем») и примеры заданий («Какие слова называют вежливыми?», «Выскажи свое мнение»). Однако умения, которые формируются при изучении названных тем и при выполнении соответствующих заданий, педагогами не названы.

Обращение к вопросу о знании учителями конкретных методов и приемов обучения этикетным жанрам, о применении этих приемов на практике, показало следующее. В ряду востребованных учителями приемов оказались: «анализ образцового текста» (81,3 %), «разыгрывание диалогов» (68,8 %), «беседа» (68,8 %), «показ образцового текста» (62,5 %).

Ответы участников анкетирования о цели проведения диагностики речевых умений школьников показали следующее. Целью такой работы педагоги считают «выявление сформированности речевых умений» (100 %) и «прогнозирование, корректировка обучения» (87%). Учителя убеждены, что диагностика речевых умений нужна для выявления «уровня воспитанности ученика» (12,5 %), «умения использовать в речи вежливые слова» (18,8 %).

Анкетирование позволило обнаружить, что диагностику речевого развития учащихся своего класса учителя (75 %) проводят в основном при написании сочинений и изложений. Стоит отметить, что есть педагоги (их 12,5 %), которые утверждают, что проводят диагностику «ежедневно». Приведем примеры названных учителями диагностических заданий: свободный диктант, выполнение упражнений, письмо по памяти, устный опрос, работа в паре. Следует также отметить, что есть учителя (6,3 %), которые проводят диагностические мероприятия в начале учебного года и на промежуточных этапах обучения, некоторые педагоги считают, что диагностику речевых умений должен проводить логопед, а вовсе не учитель.

Подход организации обучения русскому языку, развития речи школьников на основе данных диагностики мы рассматриваем как инновационный. В настоящее время имеет место «тенденция к принятию учителями инноваций, однако уровень готовности педагогов к этой деятельности невысок, что снижает результативность вводимых в образовательный процесс новшеств» [2, с. 10].

В обобщенном виде результаты анкетирования педагогов представлены на рисунке 1.

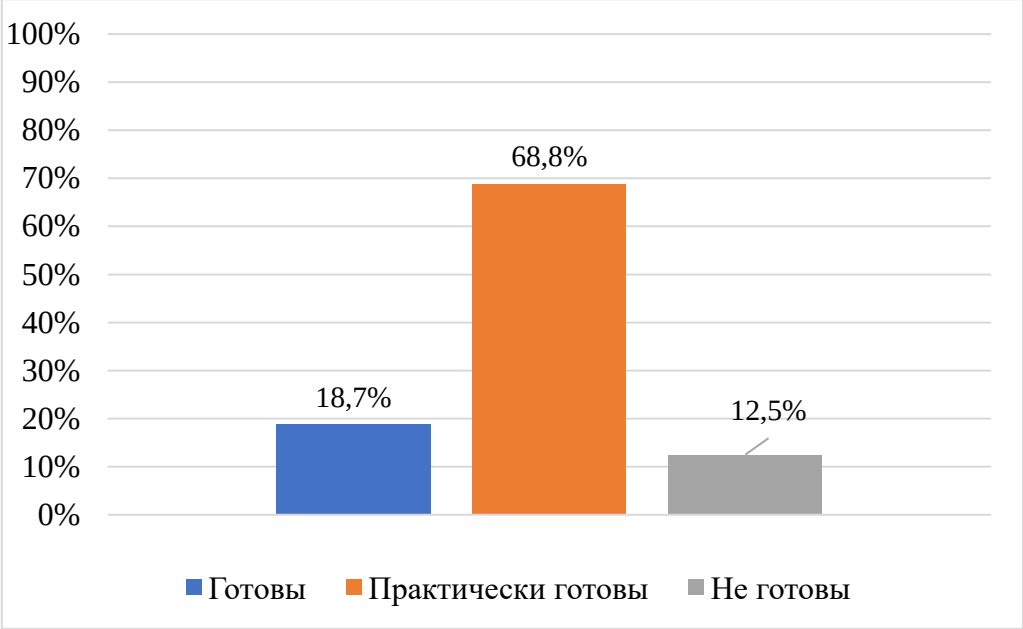

Рисунок 1. Готовность педагогов начальных классов к организации работы по развитию у младших школьников этикетных речевых умений

Представленные результаты проведенного исследования позволяют нам заключить, что степень готовности современных педагогов начальной школы в части обучения младших школьников этикетным жанрам на основе диагностики речевого развития не может быть признана достаточной. Полученные данные свидетельствуют о необходимости повышения у учителей начальных классов педагогической и лингвометодической компетентности в области этикетного диалогического общения и диагностики речевого развития обучающихся.

Литература

1. Зиновьева Т.И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия ИППО. – 2019. – №1. – С. 9–15. – URL: http://izvestia-ippo.ru/zinoveva-t-i-navyki-i-kompetencii-khkhi/
2. Зиновьева Т.И. Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2018. – №9. – С. 38–40.
3. Зиновьева Т.И. Речевая культура педагога как ресурс социализации обучающихся поликультурной школы // Среднее профессиональное образование. – 2016. – №8. – С. 8–11.
4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для СПО / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 468 с.

Андреенко А.А.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
alenkandreenko@yandex.ru

АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: АНАЛИЗ ТРУДОВ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИСТОВ

Статья посвящена проблеме коррекции звуковой стороны речи современных младших школьников. Автор выделяет и характеризует основные аспекты данной работы: формирование дикционной отчетливости, овладение орфоэпическими правилами, развитие интонационной выразительности устной речи современных обучающихся.

Ключевые слова: звуковая сторона речи, дикционная отчетливость, орфоэпические правила, интонационная выразительность.

The article is devoted to the problem of correction of the sound side of speech of modern primary school children. The author distinguishes and characterizes the main aspects of this work: the formation of diction distinctiveness, mastery of orthoepic rules, the development of intonation expressiveness of oral speech of modern students.

Key words: sound side of speech, diction distinctness, orthoepic rules, intonation expressiveness.

Вопросами коррекции звуковой стороны речи современных младших школьников занимались многие исследователи: А.В. Богданова, А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук, А.Ю. Чирво и др. Выделены и описаны три аспекта этой работы: формирование дикционной отчетливости, овладение орфоэпическими правилами, развитие интонационной выразительности устной речи современных обучающихся.

Дикционная работа понимается как воспитание у обучающихся чистоты и ясности произнесения звуков, слогов, слов, фраз, как овладение четко артикулируемой речью [1]. Важность хорошо поставленной дикции трудно переоценить, поскольку она является ярким показателем культуры звучащей речи человека, имеет также и учебное значение, положительно влияет на овладение навыками правильного письма и чтения.

Нечеткая же дикция участников коммуникации отвлекает внимание слушателей от восприятия содержания звучащей речи, нарушает понимание сообщения. В трудах А.А. Чирво описываются характерные для говорения и чтения младших школьников дикционные недочеты – замены и искажения, пропуски или перестановка звуков, слогов, слов, что является следствием вялой артикуляции, слабого речевого дыхания [5].

Преодолению названных дикционных способствует использование в работе со школьниками (особенно в период обучения грамоте) эффективных приемов и средств совершенствования артикуляции. В этой связи следует назвать скороговорки, богатые звуковыми повторами, их применение полезно для формирования правильного звукопроизношения и артикуляции.

Целесообразно реализовать методику работы со скороговоркой, описанную Т.И. Зиновьевой: неторопливое произнесение скороговорки самим педагогом; осмысление фактического содержания прослушанного текста; уточнение значения незнакомых лексических единиц; повторное восприятие текста скороговорки с выделением интересующих в учебном плане звуков; обнаружение этих звуков самими младшими школьниками; совместное произнесение текста педагогом и учениками с выделением интересующих в учебном плане звуков; индивидуальное произнесение в соответствии с описанной педагогом ситуацией общения, которая определяет специфику звучания; обсуждение качества решения поставленных задач [2].

Второй аспект коррекции звуковой стороны речи младших школьников – усвоение обучающимися орфоэпических норм, весьма часто нарушаемых.

В научной методической литературе описаны нарушения норм орфоэпии: «произносительные ошибки, вызываемые воздействием письма (например, орфографическое чтение); орфоэпические ошибки просторечного характера (например, *транвай, конпот*); орфоэпические ошибки диалектного происхождения (например, *еще* – [ишо]; к [о] кие); ошибки, обусловленные влиянием родного нерусского языка» [4, с. 328 – 329].

Значительным вкладом в методику обучения орфоэпии в начальных классах стала разработка А.А. Бондаренко для обучающихся начальной школы произносительного минимума, состоящего из нескольких орфоэпических правил. Данный свод правил включает устойчивые, стабильные нормы произношения, наиболее востребованные обучающимися в реальной речевой практике школьников, поскольку соблюдение этих норм необходимо при чтении

текстов учебников русского языка, литературного чтения, при чтении художественных произведений из круга рекомендованных книг [1].

В ряду орфоэпических правил произносительного минимума особо выделяются правила, касающиеся усвоения навыков правильной постановки ударения как важнейшего признака слова. Запоминанию норм ударения помогают такие эффективные приемы: заучивание стихотворных строк, многократное проговаривание, использование орфоэпического словарика [1; 4].

Весьма значим интонационный аспект коррекции особенностей звучания речи современных младших школьников, поскольку интонационная выразительность речи весьма значима в социуме, способствует пониманию собеседниками высказываний друг друга, гармонизирует межличностную смысловую и эмоциональную коммуникацию. Интонационные умения школьников важны для усвоения программного материала не только в предметной области «Филология» (например, курса синтаксиса, пунктуации), но и по другим предметам начального общего образования [4].

Вслед за А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, мы считаем, что успех в деле овладения школьниками эмоциональной интонацией как средством эффективной коммуникации обеспечивается соблюдением условий, важнейшим из которых является работа по накоплению словаря эмоциональных состояний учащихся, запас эмоционально-оценочной лексики которых весьма беден. «Усвоению эмоциональной лексики помогает прием опоры на памятку, содержащую группы слов базовых эмоциональных состояний (радость, печаль, испуг, удивление, гнев)» [3, с. 99].

Опыт обучения русской интонации убеждает нас в необходимости работы над логическим ударением как средством коммуникации. В этой связи назовем опробованные в практике способы выделения логического ударения, которые должны практически усвоить обучающиеся: неторопливое произношение «речевого кусочка», который следует выделить; громкое или тихое произнесение важного фрагмента речи; реализация паузы до выделяемого слова или после этого слова. В работе по развитию умения школьников применять эти способы в собственной речи мы руководствовались рекомендациями Т.И. Зиновьевой. Приведем некоторые примеры.

Пример 1.

– Выслушайте предложение. Выделите голосом важное по смыслу слово: «Наконец дети выучили песню». Объясните, почему выделено это слово.

Пример 2.

– Выделите в этом и последующем предложениях поочередно каждое слово. Обратите внимание, как меняется смысл высказывания, например: «Котенок спит на диване» (спит именно котенок, а не кто-то другой); «Котенок спит на диване» (котенок именно спит, а не просто лежит) и др.

Вслед за А.В. Богдановой, А.Ю. Чирво, мы считаем, что эффективным средством развития интонационной выразительности речи обучающихся

является техническая запись образцов звучащей речи, которые (образцы) подвергаются осмыслению и последующему копированию. Звучащий образец предстает как аудиовизуальное дидактическое средство, содержащее идеальный речевой материал, который можно и нужно пронаблюдать, проанализировать, усвоить. В применении дидактического средства возможны варианты: звуковой образец гармонизирует развивающий потенциал речевой среды, служит источником представлений о звуковой стороне речи [5].

Учитель-практик может сам создать звуковой образец, опираясь на указания современных методистов относительно предъявляемых к этому средству требований: «образец представляет собой запись классических произведений, произведений устного народного творчества, диалогов; текст образца должен быть доступным и интересным по содержанию; в образце должна быть представлена запись речи профессионалов (чтецов, артистов), имеющих безупречные произношение, интонационное оформление речи; звучание отдельного фрагмента-образца не должно длиться более двух-трех минут; каждый конкретный образец предназначен для анализа одной произносительной особенности речи; анализируемая особенность звуковой стороны речи может быть представлена как с позитивной, так и с негативной стороны» [2, с. 30].

Рекомендации по реализации звукового образца в практике работы по коррекции интонационных умений обучающихся содержатся в работах А.В. Богданова, А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук, А.Ю. Чирво. Выделим некоторые советы. Следует обеспечить адекватность восприятия текста за счет поставки учебной задачи, а также при помощи установки на прослушивание, например: «Слушайте запись разговора двух друзей и подготовьтесь ответить, понятно ли звучит их речь?». Первичное восприятие эталонного текста не должно нарушаться посторонними высказываниями (например, дисциплинарного свойства). Первичный анализ услышанного имеет самый общий характер, предполагает обсуждение эмоциональной реакции, понимания фактического содержания и общего смысла текста. Вторичное прослушивание предусматривает установку на обнаружение и осознание произносительных (например, интонационных) особенностей звукового образца. Тренировочные речевые упражнения направлены на отработку той или иной составляющей интонационного оформления речи (темпа, силы звучания, эмоциональной окраски речи и др.). Завершается работа со звучащим текстом-образцом интонационно правильным воспроизведением прослушанного.

В качестве несомненного преимущества использования звукового образца укажем на ресурс многократного, при этом, что очень важно, абсолютно идентичного воспроизведения речевого фрагмента, его многократного прослушивания обучающимися с целью обнаружения, анализа и копирования образцового произнесения.

Литература

1. Бондаренко А.А. Орфография и орфоэпия – две стороны правильности речи // Начальная школа. – 2014. – №2. – С. 36–41.
2. Зиновьева Т.И. Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. – 2014. – №2. – С. 26–31.
3. Зиновьева Т.И., Покатилова Н.Б. Проблема формирования интонационных умений младших школьников и пути ее решения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». – 2016. – №2 (36). – С. 84–94.
4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для СПО / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 468 с.
5. Чирво А.Ю. Совершенствование произносительной культуры младших школьников в условиях воздействия средств массовой информации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Чирво Анастасия Юрьевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2009. – 253 с

Кулешова О.Д.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
Latina1995@mail.ru

ЗВУКОВОЙ ОБРАЗЕЦ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме социокультурной адаптации обучающихся современной поликультурной начальной школы города Москвы. Автор рассматривает трудности обучающихся-инофонов (как правило, детей мигрантов), возникающих в процессе обучения русской интонации, предлагает использовать в этой работе звуковой образец как эффективное дидактическое средство совершенствования интонационной стороны устной речи.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, произносительная культура, интонационные умения, звуковой образец.

The article is devoted to the problem of socio-cultural adaptation of students of modern multicultural primary school in Moscow. The author examines the difficulties of studying a foreign language (usually children of migrants) occurring in the process of learning Russian intonation proposes to use in the audio sample as an effective didactic tool for improving intonational side of speech.

Key words: socio-cultural adaptation, culture, pronunciation, intonation skills, sound sample.

Активизация миграционных процессов в России определила кардинальное изменение поликультурного состава обучающихся общеобразовательных школ, где становится все больше учащихся, для которых русский язык не является родным. Они испытывают трудности не только в обучении, но и в коммуникативной деятельности, в социокультурной адаптации, которая во многом зависит от уровня овладения русским языком, что представляет сложность для 98% детей-инофонов [2, с. 68].

По данным специального исследования, «в настоящее время в московских школах обучается около 80 тысяч детей мигрантов, более 50% из них в должной мере не владеют русским языком». Наиболее частотными родными языками детей-инофонов являются: азербайджанский, киргизский, таджикский, армянский, узбекский, дагестанские языки и др. Подобная ситуация порождает проблемы для всех участников образовательного процесса [4, с. 5].

Следует подчеркнуть, что политика Российской Федерации реализует установки «на обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка РФ, на содействие адаптации мигрантов» [2, с. 65]. Однако сегодня весьма сильны факторы, негативно влияющие на изучение русского языка детьми-инофонами. И в ряду таких факторов особое место занимает именно фактор поликультурной образовательной среды, которая составлена многочисленными языками и культурами разных этносов, состоящих друг с другом в весьма сложных взаимоотношениях. Другим негативным фактором является отсутствие необходимого учебно-методического сопровождения процесса обучения русскому языку детей мигрантов в поликультурной среде, а также недостаточная методическая грамотность педагогов-практиков в данной области [4, с. 6].

Методисты-исследователи констатируют, что гармоничная речевая среда представляет собой положительный фактор овладения языком. Учащиеся-инофоны, усваивающие русский язык, должны иметь такие возможности: находиться в благоприятной языковой среде, слышать правильную речь, соотносить собственную речь с нормативной (с речью учителя) и др. [2, с. 66-67].

Таким образом, благоприятная речевая среда есть мощный образовательный ресурс, позволяющий формировать у обучающихся-инофонов правильные представления о произносительной культуре, что, в свою очередь, служит базой успешной работы над звуковой стороной речи детей-инофонов.

Понятие произносительной культуры в научной литературе трактуется как «совокупность устно-речевых навыков, необходимых для продуцирования речи в соответствии с литературной нормой» [6, с. 319]. Произносительная культура есть «гармоничное, уместное в рамках конкретной речевой ситуации сочетание в целостном звучании речи ее отдельных сторон: дикционной отчетливости, орфоэпической правильности, интонационной выразительности» [1, с. 27].

В рамках данной статьи обратимся к интонационной стороне звучащей речи младших школьников, к вопросам ее коррекции и развития.

Характеристика интонационной стороны звучащей речи ориентирована на исследование сложившихся в практике современной начальной школы интонационных умений обучающихся. Т.И. Зиновьева выделяет следующие «интонационные умения: 1) умение произносить высказывания соответствующим ситуации тоном; 2) умение оценивать соответствие темпа ситуации; умение менять темп в зависимости от ситуации общения; 3) умение оценивать соответствие громкости определенной ситуации; умение изменять громкость в зависимости от ситуации; 4) умение определять место паузы в речи говоримой с опорой на смысл высказывания; 5) умение выделять в своей речи важные по смыслу слова; 6) умение повышать и понижать голос» [3, с. 117-118].

Современные исследователи (Т.И. Зиновьева, А.В. Богданова, А.Ю. Чирво и др.) отмечают, что востребованные интонационные умения у школьников-носителей русского языка сформированы недостаточно. Обучающиеся в основном удачно используют такое интонационное средство, как паузы; наименее сформированными являются умения, которые относятся к таким интонационным средствам выразительности, как темп, громкость, мелодика; мало развиты умения, связанные с такими интонационными средствами, как тон и логическое ударение. Подчеркивается, что у детей мигрантов имеют место схожие трудности, однако эти трудности отличаются глубиной, устойчивостью, переплетением, связностью между собой. Сказанное объясняет необходимость специальной работы по совершенствованию интонационных умений младших школьников, обучающихся в поликультурной среде.

Значимость этой работы отмечают многие современные ученые-методисты (Т.И. Зиновьева, А.В. Богданова, А.Ю. Чирво и др.), которые указывают: «высокий уровень интонационных умений школьников, во-первых, является залогом усвоения основ культуры устного общения, обучения эффективной коммуникации, во-вторых, обеспечивает изучение грамматики (синтаксиса) и правописания (пунктуации), в-третьих, способствует формированию навыков выразительного чтения» [6, с. 330].

Чрезвычайно важно обеспечить потребности и мотивы живого говорения, поэтому учебный процесс должен строиться так, чтобы речевая деятельность опиралась на мотивы и потребности детей [5, с. 63, 409]. Следует организовывать образовательный процесс так, чтобы обучающиеся сами заботились о совершенствовании своей устной речи, ее звуковой стороны, учились интонационно верно оформлять собственные высказывания [6, с. 285].

Как отмечают А.В. Богданова, Т.И. Зиновьева, А.Ю. Чирво, А.И. Шпунтов, эффективным дидактическим средством совершенствования интонационных умений обучающихся поликультурной начальной школы является звуковой образец – «аудиовизуальное дидактическое средство, содержащее речевой материал, позволяющий вести целенаправленную работу по наблюдению и всестороннему анализу произносительных особенностей устной речи» [7, с. 26].

Прослушивание и анализ текстов-эталонов звучания обеспечивает возможность обнаружить собственные интонационные недочеты, предупредить появление новых нарушений, создаёт условия для развития произносительной культуры, коррекции интонационной стороны речи детей мигрантов.

Обязательным условием успеха в данной работе является качество звукового образца, где представлены голоса профессиональных артистов, мастеров сцены, чтецов. Образец по содержанию должен быть познавателен, понятен и интересен детям. Процесс восприятия образца не должен быть длительным, не должен «засоряться» сторонними шумами и звуками. После первого прослушивания следует задать вопросы на установление понимания звукового материала. Далее звуковой образец еще раз прослушивается, и учащиеся устанавливают произносительные особенности. Весьма уместны тренировочные упражнения на отработку интонационной составляющей. На завершающем этапе учащиеся правильно воспроизводят прослушанный материал [7, с. 27]. В качестве примера научно-популярной речи можно предлагать обучаемым фрагменты выступлений Н.Н. Дроздова, П. Любимцева, О. Северской и М. Королёвой, серий научно-популярных мультфильмов «Профессор Почемушкин», «Уроки тётушки Совы» и др. Очевидно, что данное дидактическое средство весьма эффективно для совершенствования интонационных умений детей мигрантов и поможет им социокультурно адаптироваться.

Подводя итоги, сделаем выводы: дети мигрантов испытывают трудности не только при изучении русского языка, но и в коммуникативной деятельности, в социокультурной адаптации; необходимо работать с детьми мигрантов над звучанием их речи, прививать стремление овладевать произносительной нормой; эффективным дидактическим средством совершенствования интонационной стороны речи детей мигрантов является звуковой образец.

Литература

1. Зиновьева Т.И. Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. – 2014. – №7. С. 27–33.

2. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология – 2015. – №1. – С. 65–70.

3. Зиновьева Т.И. Работа над интонацией в период обучения грамоте: Монография. – М.: Экон-информ, 2011. – 163 с.

4. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.

5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.

6. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для СПО / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 468 с.

7. Чирво А.Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников// Начальная школа. – №10. – 2009. – С. 26-29.

Романова А.О.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
nastia.rom@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

В статье рассматривается проблема овладения обучающимися поликультурной начальной школы речевым этикетом. Автор представляет результаты исследования представлений и умений современных обучающихся в области культуры речевой коммуникации.

Ключевые слова: поликультурная начальная школа, речевой этикет, диагностика.

Вопросы обучения школьников речевому этикету получили освещение в работах многих современных лингвистов, методистов (А.А. Акишиной, Б.В. Бушелевой, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик, Н.И. Формановской и др.).

Исследователи отмечают, что овладение нормами речевого этикета позволяет ребенку присваивать социальный опыт народа, усваивать культурно-речевые эталоны, характерные для среды проживания. «Введение словесных формул речевого этикета в систему речевого взаимодействия ребенка с окружающими способствует формированию комфортного, эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля, оказывает безусловное положительное влияние на духовный мир ребенка» [3, с. 375]. Сказанное в полной мере относится к обучающимся в поликультурной начальной школе, речевая среда которой требует принятия мер по ее (среды) гармонизации.

Современный инновационный подход к решению задач обучения предполагает проведение предварительной диагностики, результаты которой позволяют педагогу прицельно определить содержание обучения, в том числе обучения речевому этикету в условиях поликультурной среды. В настоящее

время имеет место устойчивая «тенденция к принятию учителями инноваций, однако уровень готовности педагогов к этой деятельности невысок, что снижает результативность вводимых в образовательный процесс новшеств» [2, с. 10].

Для решения задачи организации обучения речевому этикету в условиях поликультурной среды мы осуществили диагностику, предприняли экспериментальное исследование, в котором приняли участие обучающиеся двух вторых классов ГБОУ «Школа № 1595» города Москвы: 20 учеников экспериментального 2 «Д» класса и 22 ученика контрольного 2 «Е» класса.

На этапе констатирующего эксперимента проводилась работа по выявлению уровня сформированности представлений и умений обучающихся поликультурной школы о речевом этикете. Были использованы три основных метода: наблюдение, анкетирование, выполнение практических заданий.

Целью *наблюдения* стало выявление уровня сформированности умений речевого этикета в повседневном общении младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды. Для проведения наблюдения мы избрали несколько аспектов. Приведем полученные данные.

1. Здороваются со взрослыми и сверстниками без напоминания: в экспериментально классе 12 школьников (65 %), в контрольном классе 11 школьников (60 %).

2. Прощаются со взрослым и сверстником без напоминания: в экспериментально классе 10 школьников (50%), в контрольном классе 11 школьников (50 %).

3. Благодарят взрослых и сверстников за оказанную помощь: в экспериментально классе 7 школьников (35 %); в контрольном классе 7 школьников (35 %).

4. Вежливо выражают просьбу: в экспериментально классе 3 школьника (15%), в контрольном классе 3 школьников (15 %).

5. Обращается ко взрослым на «Вы», называют их по имени и отчеству: в экспериментальном классе 18 школьников (90%), в контрольном классе 18 школьников (80 %).

6. Допускает грубые выражения в своей речи: в экспериментальном классе 11 школьников (60%), в контрольном классе 11 школьников (60 %).

7. Извиняются за свою неловкость, за поступок («Извините, я не нарочно»): в экспериментально классе 5 школьников (25%), в контрольном классе 4 школьников (20 %).

Приведенные данные осуществленного наблюдения свидетельствуют: большинство обучающихся не знают или не умеют применять с учетом ситуации общения этикетные формулы благодарности, просьбы, извинения. Обучающиеся не умеют вежливо выразить просьбу (например, помочь выполнить задание, попросить дать на время ручку или карандаш). В таких ситуациях просьба часто выражается в виде таких восклицаний: «У меня не получается!», «Помогите мне!», «Я забыл ручку» и др. К сожалению, не все дети благодарят учителя или

других обучающихся за оказываемую им помощь. Случайно толкнув учителя или соученика во время бега, учащиеся, как правило, вовсе не извиняются.

В целом мы констатируем невысокий, одинаковый в обоих поликультурных классах уровень сформированности умений речевого этикета: во 2 «Д» экспериментальном классе 49 % и во 2 «Е» контрольном классе 47 %.

Анкетирование было направлено на исследование уровня представлений современных обучающихся о речевом этикете. Приведем вопросы анкеты.

1. Что такое речевой этикет?
2. Какое значение имеет речевой этикет в общении людей?
3. Какие группы вежливых слов ты знаешь? Приведи примеры слов в каждую группу.
4. У разных народов разные правила и слова речевого этикета. Как ты думаешь, есть ли в этих правилах и словах что-то общее? Объясни своё мнение.

Представим полученные данные.

Знают определение понятия «речевой этикет» 12 учеников экспериментального класса, это 60%; 11 учеников контрольного класса, это 50%. Имеют представления о значении речевого этикета 12 учеников экспериментального класса, это 60%; 10 учеников контрольного класса, это 45%. Знают группы вежливых слов, могут привести примеры 4 ученика экспериментального класса, это 20%; 4 ученика контрольного класса, это 18%. Имеют представления об общих правилах и словах речевого этикета, принятых у разных народов 0 учеников экспериментального класса, это 0%; 0 учеников контрольного класса, это 0%.

Проанализировав результаты анкетирования, мы сделали такие выводы: в целом уровень сформированности у обучающихся двух классов представлений о речевом этикете весьма схож, при этом невысок. В экспериментальном классе с заданиями справились от 20 % до 60 % обучающихся, в контрольном классе с этими заданиями справились от 18 до 50 % обучающихся. Также отметим, что учащиеся обоих классов вовсе не имеют представлений о правилах и словах речевого этикета, принятых у разных (других) народов.

Выполнение *практических заданий* было направлено на определение уровня сформированности представлений младших школьников о том, как следует применять формулы речевого этикета. Приведем тексты заданий.

Задание 1. Твоему вниманию предлагаются слова, которыми пользуются в ситуации извинения: *Извини…за…; Прости…за…* Используя эти слова, приведи примеры, как и в каких ситуациях тебе приходилось извиняться.

Задание 2. Составь по данной картинке два диалога: приветствие и благодарность.

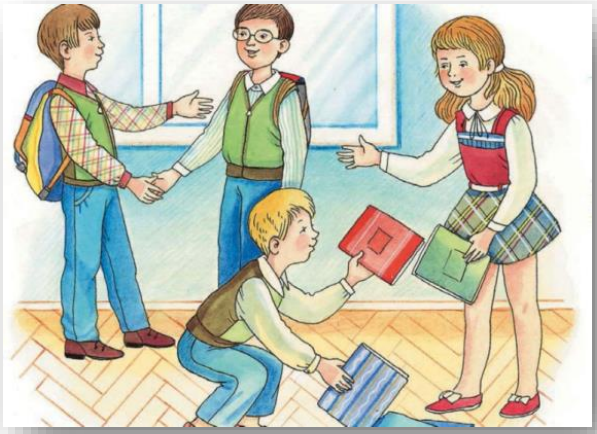

Рисунок 1. Иллюстрация к заданию 2

Приведем сводные данные о результатах выполнения практического задания в экспериментальном и контрольном классах.

1. Все обучающиеся справились с практическим заданием, то есть у них сформированы некоторые умения в области речевого этикета.

2. Могут привести примеры того, как и в каких ситуациях приходилось извиняться, 16 учеников экспериментального класса (это 80%), 16 учеников контрольного класса (это 72%).

3. Могут составить по картинке два диалога (приветствие и благодарность) лишь 8 учеников экспериментального класса (это 40%) и 10 учеников контрольного класса (это 45%).

Обобщенные результаты мы представили наглядно.

Рисунок 2. Исходный уровень сформированности представлений младших школьников о речевом этикете

Определяя уровень сформированности представлений школьников о речевом этикете, мы суммируем показатели по выполненным заданиями и делим их на количество заданий. Таким образом, представления обучающихся в области речевого этикета сформированы у 43% обучающихся экспериментального класса и у 41 % обучающихся контрольного класса.

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют уточнить содержание целенаправленного обучения младших школьников речевому этикету в условиях поликультурной среды. Однако «залогом решения проблемы воспитания ребенка как человека культуры, гармонизации образовательного процесса в условиях культурно-языкового многообразия является профессиональная компетентность учителя» [1, с. 69].

Литература

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

2. Зиновьева Т.И. Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2018. – №9. С.38–40.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для СПО / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – С. 374–380. – 468 с.

Комиссарова М.И.,
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
dar-maria23@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПЕТЕНЦИИ XXI ВЕКА

В статье рассматриваются вопросы развития диалогической речи современных школьников в контексте проблемы обучения для будущего. Автор выделяет умение задавать вопросы, запрашивать информацию как компонент коммуникативной компетенции, связывает задачу формирования данного умения с овладением младшими школьниками начальным курсом синтаксиса.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, диалогическая речь, диалог, диалог-расспрос, вопрос.

The article deals with the development of Dialogic speech of modern students in the context of learning for the future. The author identifies the ability to ask questions, request information as a component of communicative competence, relates the problem of formation of the skill mastery of the younger students of the elementary course syntax.

Key words: communicative competence, Dialogic speech, dialogue, dialogue-questioning, question.

Современному российскому обществу присущи особенности, свойственные странам, переживающим время кардинальных технологических и социальных перемен, делающих востребованными не специализированные, а «мягкие (гибкие) навыки и компетенции» (ключевые, универсальные). В этих условиях определялся социальный заказ российской системе образования – подготовка выпускников, обладающих комплексом «базовых навыков для успешной жизни в постоянно меняющемся обществе» *[3: с. 9–10]*.

В ряду компетенций XXI века особое место занимает коммуникативная компетенция, первоначальное становление которой происходит в дошкольном возрасте, когда имеет место активное овладение диалогом как формой разговорной речи, укрепляется способность детей-дошкольников комплексно применять освоенные ими единицы родного языка и невербальных средств в ситуациях повседневной коммуникации, в реальной речевой практике.

На начальной ступени обучения развитие диалогической речи регламентируется нормативными документами. Так, в соответствии с установками Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), образовательная среда организуется на основе принципа диалогического общения [7: с. 20].

Решение названной задачи затруднено «несовершенством диалогической речи детей младшего школьного возраста: ее бытовым, ситуативным характером; неоправданной насыщенностью речи междометиями; отсутствием в арсенале речевых умений ребенка умения строить вопросительные высказывания (запрашивать информацию); преобладанием в речи односложных реплик-ответов; общей пассивной позицией школьника в диалоге» *[2: с. 276]*.

Наблюдение образовательного процесса современной начальной школы позволяет констатировать, что в ситуациях повседневного общения обучающиеся, как правило, не вступают прямые коммуникативные контакты друг с другом, они взаимодействуют при помощи посредника, коим является педагог, транслирующий для всех присутствующих высказывания детей. Таким образом, школьники лишены возможности живого, естественного общения, у них притупляется потребность вступления в коммуникативный контакт со сверстником, подавляется способность к саморефлексии [2; 4].

В образовательном процессе начальной школы в полной мере не реализуются установки нормативных документов в части достижения планируемых результатов, формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В «Примерной основной образовательной программе» отмечается: «в сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники приобретут умения учитывать позиции собеседника, осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и

передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях» [6: с. 44].

Разработчик-методист в области языкового образования для определения лингвистического обоснования собственных методических решений непременно обращается к научным трудам в области теории диалога. Современная лингвистика располагает широкой и узкой трактовками понятия «диалог». В широком смысле диалог предстает в работах М.М. Бахтина, который рассматривает диалог как явление, с которым «человек идёт на протяжении всей своей жизни, ведь даже мышление – диалогично» [1: с. 71].

Вслед за многими методистами, исследователями вопросов обучения диалогу (Т.Н. Антоновой, А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, А.Д. Королем, А.С. Львовой и др.), мы считаем: при решении прикладных задач диалог следует рассматривать в узкой трактовке, в рамках которой признается существование речи в двух ее формах: в форме диалога и в форме монолога [2; 4; 5].

Мы избираем следующую трактовку понятия «диалог»: это «последовательность взаимосвязанных речевых актов, предполагающих не менее двух участников, каждый из которых попеременно становится то говорящим, то адресатом» [8].

В настоящее время в методической науке получили освещение следующие аспекты обучения диалогу: обучение младших школьников целесообразному использованию в диалоге единиц речевого этикета (И.Н. Курочкина, Н.И. Формановская); практическое овладение обучающимися категорией «диалогическое единство» (А.А. Соколова); становление у детей совокупности умений участия в учебной дискуссии (И.В. Веретенникова, А.С. Львова). Весьма значим в этой связи обучение младших школьников участию в эвристическом диалоге, сутью которого становится овладение детьми умением формулировать вопросы «в адрес» внешней образовательной среды. Сказанное свидетельствует о целесообразности построения учебного процесса как «эвристического “вопрошания” учащегося на каждом из отрезков его индивидуального образовательного пути» [4: с. 87].

Вслед за современными исследователями вопросов обучения диалогу (Т.Н. Антоновой, А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, А.Д. Королем, А.С. Львовой), мы поддерживаем идею выделения в качестве одного из важнейших направлений обучения диалогу задачу формирования умений участия в диалоге-расспросе, умения строить реплику-вопрос, умения запрашивать информацию, умения занимать в диалоге активную позицию спрашивающего.

Диалог-расспрос в описании лингвистов (О.С. Ахманова, Д.И. Изаренков, О.Б. Сиротинина, Н.Ю. Шведова) предстает самым простым видом диалога, так как он отличается невысокой структурной сложностью, относительно небольшим коммуникативным разнообразием; основными репликами диалога-расспроса являются вопросы, подающиеся преимущественно в логической последовательности и объединенные одной темой [8].

С методической точки зрения интерес представляет типология вопросов, ее знание поможет учителю организовать практическое освоение обучающимися вопросов, актуальных для овладения диалогом-расспросом.

В трудах лингвистов получили описание следующие виды вопросов: вопросы закрытые, предусматривающие получение однозначной реакции собеседника в виде краткой ответной реплики («да», «нет») в ситуациях, требующих подтверждения или опровержения того или иного явления; вопросы открытые, ориентированные на получение подробного ответа, предполагающие применение вопросительных слов «что», «кто», «как», «сколько», «почему»; вопросы зеркальные, предназначенные для раскрытия истинного смысла диалога за счет реализации «мягких» стратегий коммуникации; вопросы риторические, не требующее ответной реакции собеседника; вопросы переломные, предназначенные для переключения на обсуждение новых проблем; вопросы для обдумывания принуждающие собеседника тщательно обдумывать и комментировать сказанное [8].

Методический взгляд на типологию вопросов позволяет заключить: в рамках реализации принципа диалогизации образовательного процесса, обучения диалогу-расспросу, необходимо, во-первых, познакомить детей со всеми видами вопросов, во-вторых, усилить внимание к открытым вопросам, требующим подробного ответа, предполагающим уместное использование вопросительных слов «что», «кто», «как», «сколько», «почему»; в-третьих, избегать в обучении риторических вопросов, не предусматривающих ответа.

Значительным ресурсом в деле преодоления недостатков умений школьников в постановке вопросов и запросе информации располагает раздел «Синтаксис» начального курса русского языка, в рамках которого предусмотрено целенаправленное изучение вопросительного предложения. Однако приходится констатировать, что в практике начальной школы работа, как правило, ведется с изолированным предложением, (в том числе, и с вопросительным), что в плане обучения диалогическому общению непродуктивно. Изменение сложившегося положения возможно, если реализуется идея изучения предложения как единицы речи, как «высказывания, включенного в определенный контекст, конкретную речевую ситуацию» [5: с. 210]. Именно такое обучение целесообразно реализовать при изучении темы «Вопросительное предложение» на коммуникативной основе.

Условием решения задач обучения младших школьников диалогу-расспросу, формирования умения запрашивать информацию, занимать в диалоге активную позицию собеседника-лидера является профессиональная лингвометодическая и коммуникативная компетентность учителя.

Литература

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7-ми томах. Том 6. М.: Русские словари. Языки славянских культур, 2002. — 800 с.

2. Зиновьева Т.И., Антонова Т.Н. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект // Вестник ГУУ. 2013. – №9. – С. 275–283.

3. Зиновьева Т.И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия ИППО. – 2019. – №1. – С. 9–15.

4. Зиновьева Т.И., Богданова А.В. Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – №3 (21). – 2012. – С. 84-94.

5. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 255 с.

6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 31 с.

8. Язык, речь, коммуникация: междисциплинарный словарь. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.

Краснятова Ю.А.
магистрант ИППО ГАОУ МГПУ
Julia.krasnyatova@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ И МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье обсуждается вопрос единства исследовательских умений мотивационной готовности к школе у старших дошкольников. Утверждается то, что активный познавательный интерес детей данной возрастной группы является условием формирования как исследовательских умений, так и мотивационной готовности к школе, что предположительно должно проявляться в корреляционной связи между ними.

Ключевые слова: исследовательские умения, готовность к школе, мотивационная готовность, старшие дошкольники

Исследовательские умения и мотивационная готовность к школе старших дошкольников давно привлекают внимание педагогов. Быстро растущий уровень инноваций в области образования заставляют разрабатывать и внедрять новые приемы и способы развития названных психических образований. Вообще, область познавательного интереса, а также все, что непосредственно связано с исследованием старшими дошкольниками окружающего мира, неоднократно становилось предметом научных трудов. Вместе с тем, следует

отметить, что целостного понимания «исследовательские умения», применимого к старшему дошкольному возрасту, не выработано, поскольку педагогами изучались отдельные аспекты исследовательской активности или исследовательских способностей, которые не тождественны названному понятию.

О.В. Киреева, рассматривая исследовательскую активность, отмечает, что старший дошкольник реализует ее путем «самостоятельного настойчивого стремления к поисковой деятельности» [2: с. 9]. При этом автором отмечается активная роль взрослого, который должен создать благоприятную среду для возможного проведения исследований. Здесь же выделяется несколько методов, с помощью которых повышается исследовательский интерес старших дошкольников – экспериментирование, метод проб и ошибок, опыты и наблюдения. Вместе с тем, вышеперечисленные методы следует дополнять современными образовательными инновациями, например, проведением квестов, а также внедрением активной проектной деятельности в деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Взрослому (родителю, педагогу) при создании благоприятной среды для реализации исследовательской активности дошкольника следует принять во внимание следующее обстоятельство. Развитие исследовательской активности и соответствующих умений не является самоцелью, а должно приводить к повышению уровня интеллектуального развития ребенка. При этом существенным показателем общего интеллектуального развития человека является уровень сформированности его пространственного мышления [5]. Как пишет Е.С. Троцкая, «особое внимание развитию этого вида мышления следует уделять в дошкольном и младшем школьном возрасте» [6: с. 173]. Поэтому целесообразно направлять исследовательскую активность старших дошкольников на решение пространственных задач.

Т.А. Егорова утверждает, что исследовательская активность является фундаментальной основой исследовательских способностей [1]. В основе непроизвольного исследования ребенком предметов окружающего мира лежит познавательный интерес – именно он выступает источником, или мотивом, активного исследовательского поведения ребенка. Однако, для успешной реализации познавательного интереса старшим дошкольникам необходимы, наряду с самой исследовательской активностью и способностями, исследовательские умения. Исследовательские умения формируются на основе процедурных знаний старшего дошкольника; данные знания являются необходимыми условиями для осуществления исследовательской деятельности. На основе знаний о том, как подобрать материал для реализации поставленной задачи, как обобщить полученные в ходе опыта (экспериментирования) результаты и как их дифференцировать формируются отдельные исследовательские умения, которые дальнейшем могут перейти в сложносоставной навык.

Мотивационная готовность старших дошкольников рассматривается и с психологических, и с педагогических позиций. В основном, ее связывают с последующим этапом детского развития – переходом к школьной ступени обучения. Поэтому взрослым (родителям, педагогам) достаточно важно сформировать у дошкольников не только исследовательские умения, которые доступны для данной возрастной категории, но и выработать определенное желание учиться, хотеть познавать новое и необычное. Мотивационная готовность содержит два взаимозависимых компонента – наличие мотивов к обучению, познанию и стремление их реализовывать. Л.В. Сергеева, анализируя мотивационную готовность к школе, выделяет учебно-познавательные мотивы в отдельную группу, приходя к выводу о том, что старший дошкольник желает пойти в школу, чтобы получить новые знания [3].

Мы полагаем, что исследовательские умения старших дошкольников связаны с мотивационной готовностью, поскольку последняя обусловлена «сформированной познавательной активностью» [4: с. 10]. Как нам представляется, исследовательские умения делают возможным успешную реализацию познавательного интереса старших дошкольников и удовлетворение познавательных мотивов. Именно через дифференциацию и укрепление познавательных мотивов старшего дошкольника, мы считаем, происходит развитие его мотивации учения, что, в конце концов, приводит ребенка к мотивационной готовности к школьному обучению.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что основной для единства исследовательских умений и мотивационной готовности к школе старшего дошкольника служит активный познавательный интерес, реализуемый ребенком в познавательной деятельности. Поэтому в качестве гипотезы мы можем высказать предположение о наличии корреляционной связи между данными психическими явлениями.

Литература

1. Егорова, Т.А. Развитие исследовательских способностей старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13. – М., 2006. – 16 с.

2. Киреева, О.В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – СПб, 2008. – 21 с.

3. Сергеева, Л.В. Мотивационная готовность к школе как основа успешного формирования универсальных учебных действий // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 1. – С. 28–30.

4. Трофимова, О.А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

5. Троцкая, Е.С., Двойнин, А.М. Роль геометрического материала в развитии пространственного мышления младших школьников // Психология в

современном мире: Сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А.Н. Косыгина, 28 апреля 2017 г. / Под ред. О.В. Кащеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. – С. 261–263.

Аболмасова Н.С.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В статье обсуждается проблема эколого-эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир». Рассматривается возможность использования метода анализа конкретных ситуаций в процессе исследования экологической ситуации в окружающей природной среде.

Ключевые слова: эколого-эстетическое образование, экологическое сознание, эстетическое развитие, ценностное отношение к миру, педагогическая ситуация.

Экологическая эстетика – научное направление, исследующее эстетические аспекты экологии как науки, изучающей проблемы взаимосвязи человека и природы, в которой человек выступает и как часть природы и как сила, преобразующая ее. Как научное направление экологическая эстетика занимается научными изысканиями и исследованиями комплексных аспектов социального и эстетического характера, которые касаются связи человека с окружающей средой, затрагивает аспекты общего порядка не только с точки зрения эстетики и экологии, но и с точки зрения родственных наук, таких как искусствознание, культуроведение, социология, оказывая тем самым большое влияние на развитие эколого-эстетического образования и формирование ценностной ориентации школьников.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России экологическое сознание и эстетическое развитие личности определены как базовые национальные ценности.

В ФГОС НОО развитие ценностного отношения к окружающему миру, и формирование экологических и эстетических ценностей определены как составляющие ценностно-смысловой ориентации младших школьников.

Под ценностным отношением к окружающему миру в Стандарте подразумевается воспитание бережного отношения к природе как следствие воспитания природоохранительной культуры младших школьников, а также формирование их экологической грамотности. Проблема становления эмоционально ценностного восприятия природы, согласно Стандарту, подразумевает формирование эстетического мышления младших школьников,

включая освоение ими эстетических понятий «красота», «гармония», «творчество». Эколого-эстетическое образование, таким образом, согласно Стандарту, становится одним из ведущих факторов личностного развития младших школьников.

Эколого-эстетическое образование, в современном понимании проблемы, представляет собой систему целенаправленного формирования экологических знаний, убеждений, нравственных качеств личности школьников. Главной задачей эколого-эстетического образования детей младшего школьного возраста является воспитание экологической культуры, в рамках которой наряду с формированием системы экологических знаний происходит воспитание положительных эмоций и чувств обучающихся по отношению к природе, развитие восприятия природы как ценности, создание устойчивой мотивации к экологической преобразовательной деятельности. С точки зрения педагогического воздействия, эколого-эстетическое образование младших школьников представляет собой планомерный, систематический процесс формирования эколого-эстетического сознания школьников, которое подразумевает восприятие природы как универсальной ценности и адекватное взаимодействие с ней.

Рассматривая проблему формирования экологического сознания и его влияние на поведенческие аспекты жизнедеятельности человека, А.В. Миронов отмечает, что развитое экологическое сознание является основой экологически ориентированного поведения человека в процессе его взаимодействия с природой в его природоохранной деятельности [3].

Сферы воздействия эколого-эстетического воспитания на личностное развитие младших школьников многообразны. В сфере научного познания происходит формирование системы экологических знаний, в процессе которого происходит развитие познавательной мотивации младших школьников. С точки зрения развития нравственно-эмоциональной сферы, у детей формируется чувство сопричастности к миру природы и заботливое отношение к ней, умение ценить красоту природы и приумножать прекрасное в ней. С точки зрения практической деятельности, воспринимая себя как единое целое с природой, младшие школьники в своей практической деятельности при взаимодействии с природой приобретают начальные навыки экологически грамотного поведения, а, значит, безопасного поведения и для природы, и для себя самого.

Проблемы экологического и эстетического образования неразрывно связаны между собой, являясь предметом исследования в работах И. Т. Суравегиной, В.Н. Шацкой и др. Это проблемы воспитания мотивации познавательной деятельности школьников при изучении природы родного края, овладения навыками бережного отношения к природе в процессе природоохранительной деятельности.

В работах М.Д. Таборидзе особое внимание уделяется единству экологического и эстетического воспитания в вопросах формирования гуманного отношения к природе [5].

В работах И.Р. Голубевой рассматривается влияние эколого-эстетического воспитания на формирование социальной позиции школьника, заключающееся в гармоничном сплетении человека как представителя социума и его потребностей с существованием самой природы [1 с. 24].

Эколого-эстетическое воспитание младших школьников осуществляется в условиях урочной и внеурочной деятельности при изучении курса «Окружающий мир». По мнению Е. А. Савиной, при изучении курса «Окружающий мир» в процессе исследования экологической ситуации в окружающей природной среде происходит не только овладение детьми научными знаниями, но и формирование экологически грамотных поведенческих моделей младших школьников [4 с. 43]. В эколого-эстетическом образовании в процессе познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста когнитивный (познавательный) компонент «отвечает» за овладение ими системы экологических знаний и является содержательной основой исследования окружающего мира, в то время как эмоционально-чувственный компонент придает эмоциональную окрашенность познавательным процессам, обогащая процессы детского восприятия природы.

В.В. Зеньковский, исследуя взаимозависимость между познавательной деятельностью младших школьников и эмоциональным восприятием ими объекта познания, обращал особое внимание на тот факт, что процесс познания у эмоционально богатой личности более глубокий и творческий, а , значит, происходит на качественно более высоком уровне, говоря словами автора: «зажигает в умственной деятельности личности огонь воодушевления».

Деятельностный подход, положенный в основу проектирования ФГОС НОО, предполагает широкое использование активных методов эколого-эстетического образования и воспитания детей младшего школьного возраста. Интересным представляется опыт создания модели эколого-эстетического воспитания младших школьников, предложенный О. А. Гриневой и Л.И. Доценко, связанный с приобретением обучающимися экологически ориентированного личного опыта за счет наблюдения различных состояний окружающей среды [2]. Предложенные авторами модели интерактивные формы и методы обучения основаны на активном взаимодействии обучающихся с природой в целях формирования поведенческих, мотивационно-ценностных и природоохранительных навыков младших школьников. Среди них можно назвать такие, как экскурсии, походы, игры-путешествия, проведение акций «экологическая тропа» и др. Авторами также активно используется детское экспериментирование, применяются исследовательские методы, проектная деятельность, используется создание детских творческих работ экологической тематики.

Среди использованных авторами методов одним из наиболее продуктивных, на наш взгляд, выступает метод анализа конкретных ситуаций или, иначе говоря, кейс-метод, который является одним из ведущих методов активизации познавательной деятельности, поскольку объединяет в себе дискуссию и игру. Кейс метод - метод активного обучения, объединяющий в себе дискуссионные и игровые методы, часто используется в начальной школе на уроках окружающего мира, поскольку способствует достижению единства интеллектуального, эмоционального и социального компонентов личностного развития младших школьников.

Метод анализа конкретных ситуаций предполагает обсуждение проблемной ситуации, предложенной учителем. Это может быть жизненная ситуация экологического характера или ситуация, сконструированная учителем под образовательную цель урока. Кейс метод предполагает работу детей в сотрудничестве в процессе поиска решений обозначенной учителем проблемы. Метод анализа конкретных ситуаций предполагает обсуждение проблемной ситуации в игровой форме в малых группах, поиск и выработку решения проблемы в процессе работы детей в сотрудничестве. С точки зрения познавательной мотивации, предложенная учителем жизненная ситуация экологического характера уже сама по себе представляет собой сильный мотивационный импульс предстоящей дискуссии, поскольку эмоционально-ценностно ориентирована.

В качестве эколого-эстетической тематики педагогических ситуаций могут быть предложены такие темы, как «Лес – это жизнь!», «Наш дом», «Школьный двор», «Мой город», «Что такое красота и как ее распознать в природе?» и др. В процессе обсуждения проблемной ситуации младшие школьники размышляют о санитарном состоянии окружающей среды и в процессе обсуждения экологических проблем самостоятельно делают выводы о том, насколько состояние экологии окружающей среды влияет на красоту и гармонию природы, что в процессе взаимодействия человека и природы происходит взаимовлияние человека и природы друг на друга и что бездумное отношение к природе не только не эстетично и антигуманно, но и губительно и для природы и для человека.

Создание педагогических ситуаций эколого-эстетического характера должно стать неотъемлемой частью образовательной деятельности младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир». Использование метода анализа конкретных ситуаций способствует достижению единства интеллектуального, эмоционального и социального компонентов личностного развития младших школьников. Вот почему при проектировании эстетически воспитывающих экологических ситуаций в процессе изучения курса «Окружающий мир» учителю необходимо помнить, что, выдвигая на первый план в познании природы эстетические свойства окружающей среды, учитель не только способствует формированию адекватного отношения к природе,

развивает экологическое сознание младших школьников, но и воспитывает культуру взаимодействия с ней.

Литература

1. Голубева И. Р. Окружающая среда и ее охрана: Книга для обучающихся. / И. Р. Голубева, Ю. В. Новиков / — М.: Просвещение, — 2015. — 192 с.

2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я.Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков – М.: Просвещение. – 2009. – 23 с.

3. Миронов А.В. Экологическая составляющая нового образовательного стандарта // Начальная школа. – 2011. – № 2. – с.48-51

4. Савина Е. А. Внеурочная познавательная деятельность как фактор развития воспитательной системы образовательного учреждения: Дис. канд. пед. наук / Е. А. Савина / — Ярославль, 2016.

5. Таборидзе М.Д. Эстетическое воспитание школьников. - М.: Педагогика, 2008. - 104 с