



Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 3/2020

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

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

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

| | |
|---|----|
| <i>Баяраа Д.</i> К вопросу о менеджменте программы “Образование УЙ-ЦАЙ” | 5 |
| <i>Амонашвили Ш.А., Галиева М.Г.</i> Особенности реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями | 16 |
| <i>Сухова Е.И., Нечаева З.А.</i> Элементы имиджа образовательной организации | 23 |
| <i>Елемешина Н.Н.</i> STEM-лаборатория в дошкольной образовательной организации | 29 |
| <i>Лыкова А.А.</i> Организация процесса формирования экологической культуры дошкольников в условиях реализации стандарта дошкольного образования | 33 |
| <i>Царегородцев Д.П., Кайбелев Р.Н.</i> Особенности организации школьных музеев (на примере школьных музеев ГКОУ г.Москвы «Кадетская школа-интернат №5 «Преображенский кадетский корпус») | 37 |

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Романовский М.Д.</i> Экологическая безопасность как научно-педагогическая проблема | 41 |
|---|----|

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Серебренникова Ю.А., Муродходжаева Н.С.</i> Педагогический потенциал детской мультипликации в современном образовании | 47 |
| <i>Архипова А.А.</i> Технология интеграции средств цифрового взаимодействия | 52 |
| <i>Ваганова Ф.М.</i> Формы взаимодействия с семьей в детском саду | 55 |
| <i>Деева Ю.А.</i> Причины и пути преодоления неуспеваемости младших школьников по математике во внеурочной деятельности | 58 |
| <i>Синенкова М.В.</i> Как вальдорфская педагогика способствует развитию творческого мышления младших школьников | 64 |
| <i>Сусалева Н.С., Листик Е.М.</i> Управление профессиональной адаптацией молодых специалистов образовательной организации | 67 |
| <i>Фролова Т.В.</i> Индивидуальный подход к обучению в частных и государственных школах США | 70 |

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

| | |
|---|----|
| <i>Азарова Л.Н.</i> Психологическая служба образовательной организации и ее роль в создании образовательной среды | 74 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| Королева Е.А. Особенности полоролевых различий в формировании читательского интереса у младших школьников | 79 |
| Мяжкова С.А., Морозов В.Э. Формирование дивергентного и конвергентного мышления младших школьников в процессе обучения | 83 |
| Пермякова П.Э. Особенности отношения подростков к представителям различных социальных и возрастных групп | 88 |
| Сенькина О.В. Экспериментальное исследование особенностей развития эмпатии в младшем школьном возрасте | 94 |
| МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ | |
| Семенюк Н.М., Сычёва А.Р. Развитие ритмичности движений средствами музыки у детей старшего дошкольного возраста на занятиях физической культурой | 99 |
| Бочкарева Т.И. Стратегия обучения беглому чтению учащихся начальной школы | 103 |
| Гладкова С.А. Условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников | 109 |
| Гумбатова Д.Э. Развитие читательского интереса младших школьников во внеурочной деятельности | 112 |
| Ермилова О.В. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников во внеурочной деятельности | 115 |
| Захарова Д.В. Уроки литературного чтения как основа развития метапредметных умений у младших школьников | 119 |
| Камал Д.М. Специфика мотивации изучения иностранного языка в подростковом возрасте | 122 |
| Позднухова Е.А. Творческие коммуникативно-ориентированные задания на уроках английского языка в средней школе при изучении порядка следования определений | 126 |
| Попов А.В. Использование конструктивистского подхода при обучении грамматике английского языка в младшей школе | 129 |
| Рослякова А.В. К вопросу о роли моделирования в формировании познавательных универсальных учебных действий в начальной школе | 132 |
| Русинова А.А., Воеводина Т.В. Средства речевого воздействия в УМК по английскому языку для начальной школы | 135 |
| Синякова А.В., Овсянникова Н.В. Викторины по литературе в начальной школе | 148 |
| Солнцева Е.Н. Формирование навыков смыслового чтения в процессе изучения публицистических жанров во внеклассной работе | 151 |

| | |
|---|------------|
| <p>Сторожихина В.Н. Формирование орфографической грамотности посредством самостоятельной работы на уроках русского языка</p> | <p>156</p> |
|---|------------|

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ



Баяраа Д.
Средняя
общеобразовательная
школа «Уй Цай»,
Улан-Батор (Монголия)
bayar4591@gmail.com

К ВОПРОСУ О МЕНЕДЖМЕНТЕ ПРОГРАММЫ “ОБРАЗОВАНИЕ УЙ-ЦАЙ”

В настоящей статье предпринята некоторая попытка проанализировать исторические условия и предпосылки учреждения школы “Уй-Цай”, программу “Образование Уй-Цай”, основанную на модели “Выпускники – Уй-Цай”, учебную программу, обучающую на двух и более иностранных языках, которая является непосредственным продолжением своей предшественницы или обновлённым и обогащённым ее вариантом, провести тщательный сравнительный анализ итогов их реализации, общей успеваемости учащихся, развития и роста их творческих способностей на примерах достигнутых ими результатов в соревнованиях и турнирах как столичного, государственного, так и международного уровней, а также того, как обстоит дело с продолжением учёбы наших выпускников в учебных заведениях следующих ступеней и какими видами жизнедеятельности в настоящее время они занимаются, в результате чего рассмотрены потенциальные направления дальнейшей учебно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: билингвизм, полилингвизм, выпускник - уй-цай, программа – уй-цай, непрерывное образование, саморазвитие

Abstract: This article considers further tendency of educational activities under making analysis on the historical circumstances and intention to establish Ui-Tsai Secondary School, “Ui-Tsai education curriculum” which basis on the model of “Ui-Tsai Alumni” and its renewals such as bilingual and multilingual curriculum and researches on the implementation of their results, analysis on achievements of students which were held in the scope of districts, nationwide, and international contests and competitions, university involvement status of alumni of Ui-Tsai, and their employment.

Key words: Bilingual, multilingual, alumni of “Ui-Tsai”, “Ui-Tsai” Curriculum, continuity education, and self-development

Новые общественные системы и свободные рыночные отношения в странах мира, глобализация не только в соседних странах, регионах, но и в масштабе континентального и мирового уровней зародили в области образования новые концепции и запросы, одним из которых и является потребность в знании иностранных языков.

Что касается Монголии, то она однозначно и бесповоротно поддержала осуществление тех или иных концептуальных реформ в области образования, имеющих парадигматический характер и подразумевающих ее демократизацию, либерализацию, гуманизацию, а также рыночные отношения, свободный выбор и возможность развития не только личности, но и ее сотрудничества с другими лицами и т.д. В новую Конституцию, а также в новую редакцию Закона об образовании были включены соответствующие статьи и пункты, провозглашающие право на частную собственность, учреждение платных частных учебных заведений, что явилось созданием новой правовой основы для осуществления коренных реформ в области образования.

И, исходя из вышеуказанных потребностей и вновь созданных благоприятных во всех отношениях условий, в 1997 году нами была учреждена начальная школа “Уй-Цай” с углубленным изучением китайского языка, имеющая в своём арсенале одного монгольского, двух китайских учителей и 30 учащихся. Для своего детища мы придумали китайское название “Уй-Цай”, что в переводе означает “Совершенно компетентен”, символизируя тем самым, чтобы конечный наш результат – выпускники – Уй-Цай” были совершенными гражданами своей родины как в плане языка, тела, так и в плане своего интеллектуального развития.

Реализация содержания обучения и учебных программ, а также концепция учебно-организационной работы школы Уй-Цай рассматриваются нами следующим образом.

Нами разработана модель “Выпускники Уй-Цай”, включающая в свою структуру такие 3 категории педагогических целей, выдвинутых командой учёных из США во главе с Бэнжамином Блумом в их новой таксономии, как когнитивная, личностная, социализирующая, а также: а) монгольский язык и культура ; двуязычное и мультилингвальное образование и культура (Схема №1).



Схема №1. Модель “Выпускники Уй-цай”

Исходя из своей модели “Выпускники Уй-Цай”, а также с ориентацией на идею американского учёного Тейлера относительно разработки программ, нами разработаны содержание и учебные программы двуязычного и мультилингвального образования, что носит название “Программа “Образование Уй-Цай” и довольно успешно реализуется по настоящее время (Таблица №1).

| | | | |
|------------------------------|-------------------------|------------|-----------------|
| Образовательные категории | Категории из Таксономии | | |
| | Когнитивная | Личностная | Социализирующая |

Таблица №1. Модель программы “Образование Уй-Цай”

Программа “Образование Уй-Цай” состоит из 5 образовательных категорий Монголии и трёх категорий педагогических целей из таксономии Блума.

Ориентируясь на накопленный опыт в работе столичной общеобразовательной средней школы №23 с обучением на русском языке и средней школы “Дружба” с обучением на китайском языке, созданной для местных китайских иммигрантов, с самого начала своего функционирования свою учебно-педагогическую деятельность мы стали осуществлять на китайском языке. Благодаря сравнительному анализу результатов текущих и итоговых экзаменов за первое полугодие с оценками учащихся других школ выявлено, что уровень показателей успеваемости по родному языку и математике у наших учащихся ниже, чем у учащихся сравниваемых учебных заведений, исходя из чего нами был проведен соответствующий анализ не только своих учебных программ, но и всей своей учебно-педагогической деятельности в целом. Помимо этого, нами были подвергнуты тщательному рассмотрению отдельные результаты исследований известных зарубежных учёных и методистов, работавших и работающих в области изучения иностранных языков. Особое наше внимание привлекали следующие их высказывания, а именно: “... дети успешно овладевают тем или иным иностранным языком, если их учить этому с самого раннего возраста” (Джонсон, Ньюфорт) [23], “... потенциальная возможность овладения иностранным языком непосредственно зависит от уровня умений по родному языку” (А.А.Леонтьев), “... знания и умения, приобретенные на родном языке, можно переместить на следующий язык” (Крашэн), “... родной и следующий языки взаимосвязаны, находятся в условиях, взаимно друг друга поддерживающих, следовательно, путём преподавания иностранного языка в качестве второго языка, а также через организацию учебного процесса на данном языке можно улучшить качество академического уровня детей” (Куминс) [20], “... у учащихся можно развивать двуязычие на одинаковом уровне” (Кувитанар [25], Томас[27], Коллиер, Хади-Табасуми [22]), “... у детей, получающих двуязычное образование, знания, умения и показываемые успехи значительно выше, чем у детей, обучающихся в обычных школах или в школах с обычным преподаванием иностранных языков” (Блок [19], Мурфиг [24], Фитс [21], Пралик [26]). Наряду с этим, нами также были детально проанализированы исторические традиции ведения в Монголии обучения на китайском и монгольском, на монгольском и маньчжурском двуязычии, те или иные организационные модели преподавания иностранных языков в странах мира, в результате чего всё это было взято нами за основу концепции обновления наших учебных программ и учебно-педагогической деятельности. Таким образом, мы разработали обновлённую программу “Образование Уй-Цай на

монгольско-китайском двуязычии”, позволяющую проводить всю нашу учебную деятельность на этих двух языках.

Содержание программы состоит из двух частей: обучение на монгольском языке и обучение на китайском языке, причём в плане соотношений организовано таким образом, что в начальных классах более 60 процентов всего содержания преподаётся на китайском, остальная же часть – на монгольском, а начиная с средних классов содержание обучения на китайском языке постепенно уменьшается, в результате чего в старших классах уже более 60 процентов всего содержания даётся на монгольском языке. Соотношение содержания программы “Двуязычное образование Уй-Цай” показывается в схеме №2.



Схема №2. Соотношение содержания программы “Двуязычное образование Уй-Цай”

В процессе реализации программы двуязычного образования нами была осуществлена проверка эффективности данной программы путём проведения исследования, направленного на установление положительных и отрицательных сторон взаимозависимости между предметами “китайский и монгольский языки” и “китайский язык и математика”.

Степень зависимости между обучением китайскому и родному языкам была выявлена через сравнение результатов, показанных нашими учащимися на экзамене по установлению международного уровня знаний по китайскому языку (HSK) с их успеваемостью по родному языку, что показано в таблице №2.

| Классы | У | УІ | УІІ | УІІІ | ІХ-ХІ |
|-------------------------|------|------|------|------|-------|
| Коэффициенты корреляции | 0.39 | 0.43 | 0.63 | 0.59 | 0.62 |

Таблица №2. Корреляционная взаимозависимость между результатами HSK и успеваемостью по родному языку

Как свидетельствует таблица, коэффициент корреляции, показывающий взаимозависимость между результатами успеваемости учащихся по китайскому и монгольскому языкам, в У классе составляет 0.39, в УІ – 0.43, что доказывает наличие положительной зависимости, однако, то, что данные коэффициенты еще не достигают 0.5, уже говорит о том, что сила зависимости не так уж сильна. Однако данные коэффициенты в УІІ классе составляют уже 0.63, в УІІІ – 0.59, а в ІХ – ХІ классах – 0.62, что свидетельствует о том, что к этому времени у них проявляется некоторая тенденция к устойчивому сохранению.

Степень же зависимости между обучением китайскому языку и математике была выявлена через сравнение результатов, показанных нашими учащимися на экзамене по установлению международного уровня знаний по

китайскому языку (HSK) с их успеваемостью по математике, что показано в таблице №3.

| Классы | XI | X | IX | УШ | УП | УІ |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Коэффициенты корреляции | 0.82 | 0.75 | 0.64 | 0.43 | 0.41 | 0.46 |

Таблица №3. Корреляционная взаимозависимость между результатами HSK и успеваемостью по математике

Таблица говорит о том, что зависимость результатов успеваемости по математике и китайскому языку в любом классе положительная и относительно высокая, причём из класса в класс каким-то образом повышается [3]. И это является свидетельством того, что программа “Двуязычное образование Уй-Цай” оказывает положительное влияние на общее интеллектуальное развитие учащихся, на их формирование и успеваемость.

При переходе нашей деятельности от начального образования к базовому, а затем и полному среднему образованию мы столкнулись с растущим под влиянием того времени интересом со стороны учащихся и их родителей к изучению английского языка и естествознания, тем самым, в обществе резко возростала потребность в знании английского языка, поэтому в соответствии с данными общественными потребностями свою программу “Двуязычное образование Уй-Цай” мы подвергли соответствующему обновлению и обогащению, в результате чего превратили ее в программу “Полилингвальное образование Уй-Цай”.

В программе “Полилингвальное образование Уй-Цай” нами сохранено прежнее соотношение учебных часов, т.е. содержания предметов, преподаваемых на иностранных языках, в начальных классах больше, а в средних и старших – меньше, наряду с тем в обучении на родном языке несколько увеличены объём содержания и количество отводимых часов при преподавании естествознания. Следует отметить: учебным планом предусматривается, что 60% всего содержания обучения на иностранных языках составляет обучение на английском, а 40% - обучение на китайском, обучение же второму иностранному языку, т.е. английскому, осуществляется нами с опорой на знания и опыт по первичному их иностранному языку, т.е. по китайскому, при этом оно проводится по подпрограмме SAT международной программы AP. Подчеркнём также, что помимо основного обучения самому английскому языку, такие предметы как мировая история, литература, естествознание, математика целиком преподаются только на английском языке.

Наряду с основным обучением, у нас в школе организуется внеклассная учебно-воспитательная работа, направленная на развитие способностей и творческой деятельности учащихся. С учётом целей, круга охвата и среды учебно-воспитательная работа разделяется на три формы: классную, школьную и внешкольную, при этом каждая из них в зависимости от своего содержания планируется и организуется в рамках трёх основных направлений: когнитивная

деятельность; искусство и спорт; социализация. В схеме №3 показана “Модель учебно-воспитательной деятельности вне основного обучения”.

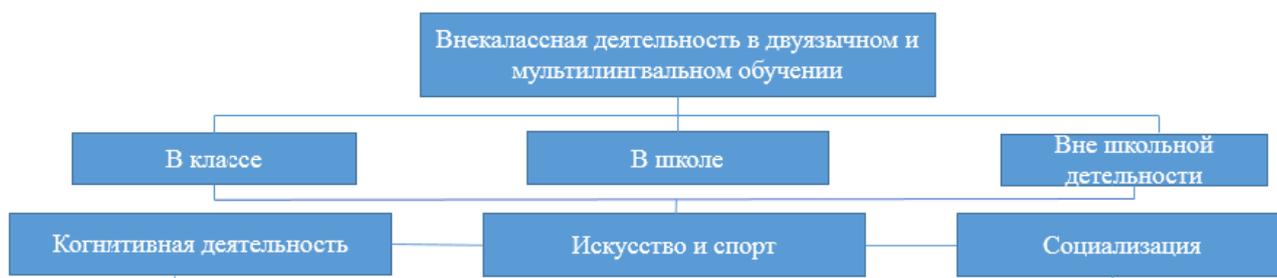


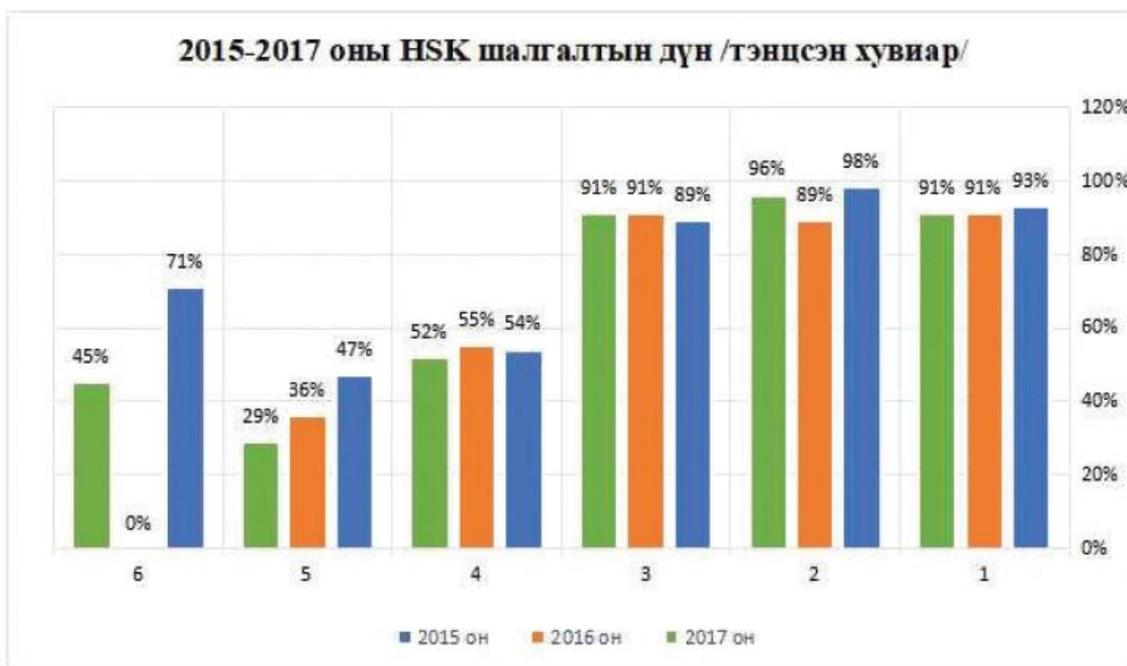
Схема №3. Модель учебно-воспитательной деятельности вне основного обучения

За истекший срок в нашей учебно-воспитательной деятельности, проводимой вне основного обучения, добрыми традициями, поддерживающими развитие способностей и творческой деятельности учащихся, уже стали такие эффективные формы работы, как утреннее чтение на английском языке “Дети-жаворонки”; дипломная работа на китайском языке для учащихся выпускных классов; исследовательская и проектная работы на монгольском и китайском языках; осуществление синхронных переводов с английского и китайского языков на монгольский и наоборот; защита отчёта по чтению на нескольких иностранных языках того или иного конкретного произведения из мировой и отечественной классики; фестиваль художественной самодеятельности “Желанное” на трёх языках; фестиваль поэзии “Хозяин своей судьбы”; благотворительная акция “Дети-доброжелатели”; фестиваль искусства “Восточная мелодия”, организуемая на китайском языке среди учащихся общеобразовательных средних школ; конкурс на выявление лучших эссе и докладов на тему “Учимся восточным языкам и культуре”; спортивный день для родителей и т.д., и т.п. Все эти мероприятия организуются как на площадках школы, так и в детском лагере “Совершенный”.

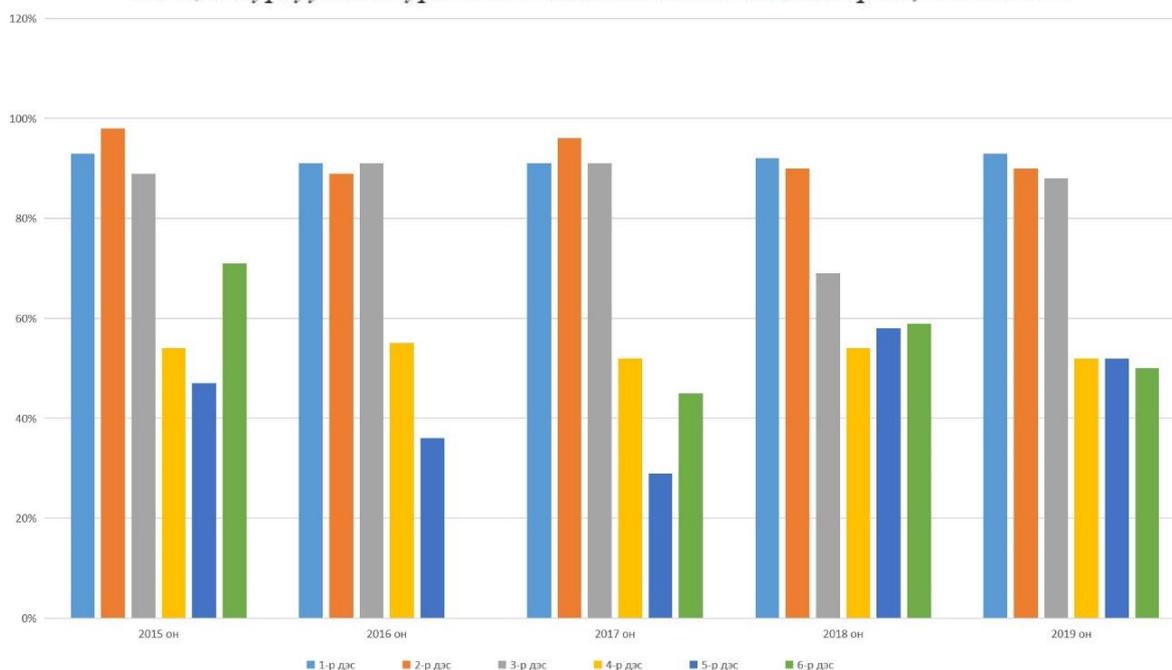
Главной концепцией основной учебной, а также внеурочной деятельности по реализации программы “Образование Уй-Цай” являются такие теоретико-методологические положения, выдвинутые ведущими учёными-методистами мира, как идея Л.С.Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка, система развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, мысли о выявлении и развитии детского таланта, интеллектуальных и творческих их способностей Гелберта, Асмалова и А.И.Савинкова и т.д.

За 24 года, прошедших со времени начала реализации программы “Образование Уй-Цай”, наши учащиеся от имени своей школы, а также от имени своей страны принимали и принимают самое активное и успешное участие в различных конкурсах и турнирах государственного и международного уровней. Если рассмотреть всё это по показателям за последних 5 лет, то легко можно обнаружить, что с реализацией программы “Мультилингвальное образование Уй-Цай” успехи, достигаемые нашими питомцами по предметам,

преподаваемым на иностранных языках, уверенно и неуклонно растут. Ниже, исходя из результатов, полученных через сдачу нашими учащимися HSK – экзамена, устанавливающего международный уровень знаний по китайскому языку, продемонстрируем успехи наших учащихся, достигаемые благодаря обучению на китайском языке:



Үй-Цай сургуулийн сурагчдын HSK-ийн шалгалтанд оролцсон байдал



*Результаты участия учащихся школы Уй-Цай в HSK в период с 2015 – по 2019 год
(успешная сдача в процентах)*

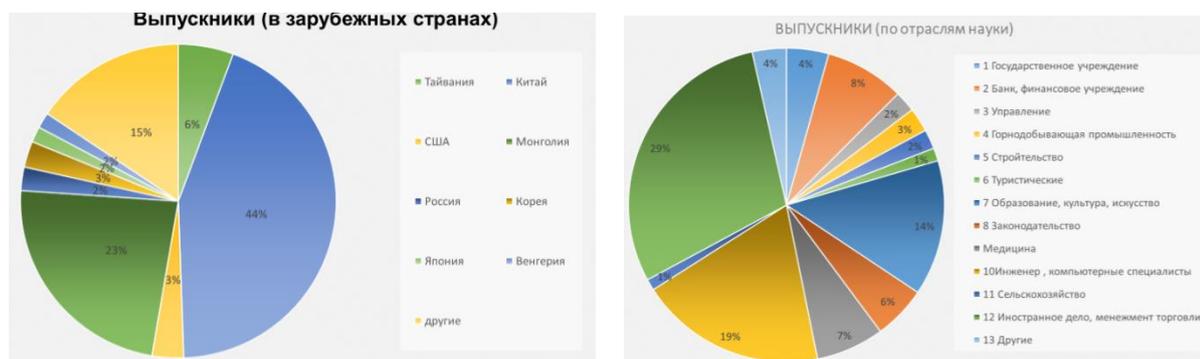
Что касается обучения на английском языке, то наши выпускники сдают такие авторитетные и уже общепризнанные экзамены, устанавливающие международный уровень знаний по данному языку, как *Toefl*, *Altes*, *SAT*, причём, если взять средние баллы, то они получают 100 из 120 (*Toefl*), 6,5 – 7 из положенных 9 (*Altes*) и 1250 из 1600 (*SAT*). Средний балл по ЕГЭ, ежегодно принимаемых у выпускников средних школ в масштабе всей Монголии, у нас в школе составляет 620 (государственный потолок – 800 баллов).

Что касается других дисциплин, то по итогам мониторинга качества образования, проведенного в 2019 году в масштабе всей страны с охватом системы начального и базового образования Центром мониторинга образования при Минобрнауки Монголии в соответствии с международными стандартными показателями, были выявлены лучшие 40 средних школ, среди которых наша школа заняла VI место.

Если рассмотреть успехи, достигнутые учащимися нашей школы как в учёбе, так и в области искусства и спорта на столичном, государственном и международном уровнях, то картина выглядит следующим образом:

В тех или иных международных состязаниях, связанных с учебным процессом, победителями стало 60 наших учащихся, из них I место занял один ученик, II место – 30 учеников, призовые места – 29 учащихся; в состязаниях государственного значения победителями стали 28 учащихся, из них первые места заняли 2 ученика, вторые места – 8, призовые – 18 учащихся; в соревнованиях столичного уровня победителями выявлено 207 учащихся, из них победителями стали, т.е. первые места заняли 26 учеников, вторые места – 58, призовые места – 124 учащегося. Что касается спортивных достижений, то в соревнованиях международного значения наши дети заняли 5 первых, 3 вторых, 6 призовых мест, в соревнованиях государственного же уровня - 15 первых, -21 второе и 25 призовых мест, в турнирах же столичного значения – 10 первых, 10 вторых, 12 третьих и 29 призовых мест. В различного рода фестивалях и конкурсах по тому или иному виду искусства наши учащиеся завоевали: в международном конкурсе - 1 первое, 3 вторых и 6 призовых мест; в конкурсах государственного значения – 44 первых, 32 вторых и 29 призовых мест; в конкурсах столичного уровня – 21 первое, 17 вторых и 12 призовых мест.

За прошедший срок нашу школу в общей сложности окончили 600 учащихся, почти все они продолжают свою учёбу в лучших университетах и институтах Азии, Европы и Америки, первые из которых уже работают в различных отраслях своей страны. Всё это продемонстрируем в графиках:



*Учёба “Выпускников Уй-Цай”
в зарубежных вузах*

*Специальности, которыми овладели
или овладевают “Выпускники Уй-цай”*

В современную эпоху великого потока новых информации мы будем по мере возможности и в меру воздерживаться от методов традиционного обучения, предпочитающих передачу знаний в готовом виде, и тем самым, намерены ориентироваться на такие теоретические концепции обучения, в результате применения которых ту или иную проблему дети сами распознают, выдвигают, подвергают собственному рассуждению, осуществляют поиск ее решений, самостоятельно находят верное решение, непрерывно учатся, совершенствуются, приобретая при этом всё новые и новые умения по познавательному-интеллектуальному творчеству, в результате чего будем прививать своим питомцам совершенные компетенции по таким, имеющим новые потребности и специфические особенности в образовательной системе как своей страны, так в международном масштабе, специальностям, как естествознание, математика, инженерия и технология по информационной технологии и т.д., ради чего будем совершенствовать свои учебные программы, среду обучения и менеджмент учебного процесса, которые бы еще более эффективно поддерживали развитие способностей и творческой деятельности у наших учащихся.

Литература

1. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Проф. Л.И.Ларионовой, проф А.И.Савенкова. –М.; СПб.: Нестор-История, 2017. -288с. 87-101 л.
2. Барри Беннет, Керол Ролхайзер-Беннет, Лори Стивен. Хамтран суралцахуй. (харилцан идэвхтэй сургалтын гарын авлага). Орчуулсан. А.Гэрэлмаа, УБ., 2013 (Барри Беннет, Керол Ролхайзер-Беннет, Лори Стивен. Учиться, сообща. Пособие по взаимно активному обучению. Перевод А.Гэрэлмы. УБ., 2013)
3. Баяраа Д. Гадаад хэлний гүнзгийрүүлсэн сургалттай сургуульд хос хэлний тэнцвэрт сургалтын хөтөлбөрийг туршсан дүнгээс // Боловсрол судлал.

2007 / 06 (35). 24-27. (Баяра Д. Из итогов экспериментирования в школе с углубленным изучением иностранных языков программы равновесного двуязычного обучения//Эдукология. №6 (35), 2007, стр. 24-27)

4. Баяраа Д., Цэцэгмаа ., Наранжаргал Н. Үй-цай боловсрол-20 жил. УБ., 2018. (Баяраа Д., Цэцэгмаа ., Наранжаргал Н. 20 лет “Образованию УЙ-Цай”, УБ., 2018).

5. Боловсролын хамтын ажиллагааны нийгэмлэг. Бүтээлч сэтгэлгээг хөгжүүлэх арга зүй. Эмхэтгэсэн: Т.Амаржаргал, С.Батсүх, Д.Оюунцэцэг, Ж.Оюунцэцэг УБ., 2004. (Общество образовательного сотрудничества. Методика творческого мышления. Составители: Т.Амаржаргал, С.Батсүх, Д.Оюунцэцэг, Ж.Оюунцэцэг УБ., 2004.)

6. БСШУЯ. “Зөв монгол хүүхэд” хөтөлбөрийн хүрээн дахь сурагчдын авьяасын судалгааны ажлын тайлан. УБ., 2013. (Минобрнауки Монголии. Рабочий отчёт исследования детского таланта в рамках программы “Правильный ребенок-монгол”)

7. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.2.-М.: Педагогика, 1983., К вопросу о динамике детского характера // собр. Соч.: в 6т. Т.5. – М.:Педагогика, 1983. –с.153-165.

8. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. –М.:ПЕР СЭ: СПб.: ИМАТОН, 2001.

9. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. –М., Издат. Центр “Академия”, 1996.-с.156-175.

10. Дубова М.А., Маслова С.В. Планета проектов (Факультативный курс. Методическое пособие для 1 класса программа)

11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. –М., 1975.

12. Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Проф. Л.И.Ларионовой, проф А.И.Савенкова. –М.; СПб.: Нестор-История, 2017. -288с.

13. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально- педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Проф. Л.И.Ларионовой, проф А.И.Савенкова. –М.; СПб.: Нестор-История, 2017. -288с. 66-73 л.

14. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Изда “Федоров”, 2015. (Серия “Маленький исследователь”)

15. Савенков А.И. Психология детской одаренности. –М.:Генезис, 2010.

16. Селевко.Г.К Педагогические технологии авторских школ. М.2005г.

17. Үй-Цай боловсролын технологийн сан. Геометрийн биетүүд бидний амьдралд төсөлт ажлын тайлан.

18. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Проф. Л.И.Ларионовой, проф А.И.Савенкова. –М.; СПб.: Нестор-История, 2017. -288с. 149-163 л.

19. Block N.C. “Dual immersion programs in predominantly Latino schools”, the Claremont graduate university, 2007

20. Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth; A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. Working paper on bilingualism. 9, 1-43

21. Fitts. S. “Reconstructing the status quo; bilingual and bicultural practices in a dual-language school”, university of Colorado at Boulder, 2006

22. Hadi-tabassum S. the balancing act of bilingual immersion, educational Leadership, 2005, 62-4

23. Johnson, J, & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning; the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. Cognitive Psychology, 21, 60-99

24. Murphy A. “Dual language programs; Are they an effective model for teaching second language learners?”, St. John's university (New York), school of education and Human Services, 2006

25. Quintanar-Sarellana R. Academic Excellence and bilingual competency in a k-8 two-way dual Immersion program, educational Leadership, 2004, 3-2

26. Pralick P.P. “A comparative study of fourth-grade English-Language learners who participated in a transitional bilingual model, a dual bilingual model, or English-only instruction in a selected south Texas school district”, University of Houston, 2007

27. Thomas W.P. Collier V.P. The multiple benefits of dual language, educational Leadership, 2003, 61-2





Амонашвили Ш.А.

*д.п.н., профессор, академик
РАО, заведующий лабораторией
гуманной педагогики института
системных проектов ГАОУ ВО
«Московский городской
педагогический университет»,
amonashvilisa@mgpu.ru*

Галиева М.Г.

*эксперт лаборатории
гуманной педагогики института
системных проектов ГАОУ ВО
«Московский городской
педагогический университет», lorika_net@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

В данной статье проведён теоретический анализ особенностей реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями на базе отечественных образовательных учреждений. В результате анализа выделены основные потребности и трудности в процессе внедрения гуманистической парадигмы в работу с родителями.

This article presents a theoretical analysis of the implementation of the principles of humane pedagogy in working with parents on the basis of domestic educational institutions. As a result of the analysis, the main needs and difficulties in the process of implementing the humanistic paradigm in working with parents are highlighted.

Key words: humane pedagogics, the humane-personal approach, upbringing, education, work with parents.

Идеи гуманистического подхода являются достоянием классической психологии и педагогики. Основой этих идей выступают представления о сотрудничестве, совместном творчестве и духовной общности всех субъектов образовательного процесса. Сотрудничество в контексте гуманной педагогики, по мнению известных представителей данного подхода (К. Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский), опирается именно на семью.

Идея гуманистического просвещения родителей актуальна в современном мире, а самым главным компонентом взаимопонимания между ребёнком и родителем является эмоциональный. [5]

Гуманистический подход во взаимодействии можно реализовать лишь

при полноценном сотрудничестве детей и взрослых на всех этапах как образовательного, так и организационного, творческого процессов, а также вне учебной деятельности. В настоящее время именно данный подход находит все большее распространение в семьях и в массовой практике педагогов образовательных организаций.

В российских регионах в последние десять лет в практическую работу активно вводятся идеи гуманистической педагогики. Часто это происходит через программы, ориентированные на взаимодействие с родителями. Идеи гуманной педагогики являются основанием, на котором формируются продуктивные взаимоотношения педагога и родителя, родителя и ребёнка.

Отметим, что в 3-ей статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» особо отмечается гуманистический характер образования, включающий в себя приоритеты жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия [12].

Напомним основные принципы гуманной педагогики (по Ш.А. Амонашвили):

1. Очеловечивать среду вокруг ребёнка;
2. Терпение;
3. Принятие;
4. Сотрудничество;
5. Оптимизм;
6. Преданность и искренность [4].

Опираясь на педагогическую систему Ш.А. Амонашвили, можем отметить, что педагогика – это целостная жизнь не только детей, но и взрослых, где родителям отводится не меньшая педагогическая роль, чем учителю. В основе воспитания и обучения детей, по мнению автора, стоит любовь. Родителю как человеку, наиболее сильно влияющему на становление личности ребёнка, необходимо знать и применять идеи и принципы гуманной педагогики.

Одной из идей гуманной педагогики является положение о системном воспитании, включающем в себя следующие элементы:

- культура семьи и образ жизни;
- цель воспитания;
- система правил и семейных установок;
- фокус внимания на ребёнке;
- особенности личности воспитателя.

При осознании этих элементов системы родители и педагоги смогут воспитать личность, раскрыв её индивидуальные потенциалы. Родителям уже с момента появления ребёнка на свет важно понимать и принимать его индивидуальные особенности. Именно образовательная площадка оказывается основной средой, которая должна давать ответы на актуальные вопросы родителя.

Воспитание – это многосторонний процесс, происходящий и через воспитание родителя. В перспективе оно приобретает следующий вид: родители учат ребёнка, а ребёнок, наоборот, учит родителя. Родитель и ребёнок стоят на едином пути самосовершенствования и развития духовности [3].

При системном воспитании важно также учитывать следующие установки, которым необходимо следовать родителям:

1. Законы: любить, понимать, восполняться оптимизмом к ребёнку.
2. Заповеди: верить в безграничность ребёнка, в предназначение ребёнка.
3. Формирование в ребёнке стремлений: к развитию, к взрослению, к свободе.
4. Личностные качества родителя/учителя/воспитателя: доброта, откровенность и искренность, преданность.

Обратимся к взглядам советского педагога В.А. Сухомлинского:

– «Мы бы вообще ничего не добились, если бы не работали с родителями»... «Школьно-семейное воспитание позволяет не только хорошо воспитывать молодое поколение, но и одновременно является важным условием совершенствования нравственного облика семьи, матери и отца». [9]

– «Без воспитания детей, без активного участия отца и матери в жизни школы, без постоянного духовного общения и взаимного духовного обогащения взрослых и их детей невозможна сама семья – первичная ячейка общества, невозможна школа как важнейшее учебно-воспитательное учреждение и невозможен моральный прогресс общества», - писал он. [10]

К классическим направлениям гуманистической работы с родителями относят их вовлечение в образовательный и воспитательный процесс, а также повышение их психолого-педагогической компетенции.

В рамках первого направления традиционно проводят родительские собрания и совместные тематические мероприятия и встречи. В рамках второго направления рассматривают индивидуальные и тематические консультационные встречи, а также внеклассные мероприятия, открытые уроки, конференции, лекции, семинары.

Кроме того, существуют более редко используемые формы, которые эффективны как для вовлечения в образовательный процесс, так и для психолого-педагогического просвещения родителей. К ним относят: круглые столы, дискуссии, тренинговый формат работы, психологические практикумы, родительские чтения (изложение ориентированного на литературные источники мнения родителя на определенную тему), родительские вечера, родительские дебаты.

Работа с родителями в школах Ш.А. Амонашвили опирается на возможность обсуждения актуальных вопросов в рамках различных встреч и мероприятий: родительских собраний, особых встреч, на которых звучат ответы на вопросы родителей. Важным педагогическим средством являются специальные

(оценочные) конверты для родителей (с информацией об успехах ребенка), проводятся специальные уроки для родителей, где наблюдателями становятся их дети [2].

Работа с родителями в рамках гуманистического подхода помогает организовать диалог взрослых в образовательной среде. Продуктивный контакт родителей и педагогов направляет процесс воспитания и образования на путь благоприятного развития и непрерывного самосовершенствования, закладывает в ребёнке общее понимание ценности собственной жизни и индивидуальности.

В зарубежные исследования часто встречается термин «воспитание родителей». Под этим термином понимается определенная программа, ориентированная на передачу родителям навыков и знаний гуманной педагогики. Реализация подобных программ приводит к повышению сознательности родителей.

Просвещение имеет явные отличия от простого информирования родителей. Так в формате педагогического просвещения предполагается наличие обратной связи от родителя, подчёркивается важность его мнения, мотивируется его активность. Необходимо рассмотреть возможность формирования учительского сообщества, задействованного в просветительской деятельности. Это сообщество должно выработать общую концепцию психолого-педагогического просвещения родителей, ориентированную на гуманную педагогику.

Внедрение принципов гуманной педагогики в работу с родителями будет более эффективным, при соблюдении последовательности этапов:

1. Диагностика, которая выявляет готовности родителей к гуманным взаимоотношения со своими детьми.
2. Составление рабочих программ, предоставление темы, форм и средств их реализации.
3. Совместное обсуждение и коррекция программы (специалистами).
4. Информирование родителей. Мотивация родителей на посещения просветительских программ.
5. Реализация программ внедрения гуманной педагогики в работу с родителями.
6. Повторная диагностика. Анализ полученных результатов.
7. Определение перспектив дальнейшего развития внедрения гуманистического подхода в работу с родителями. [7]

К основным принципам реализации гуманной педагогики в работе с родителями отнесём:

- активность участников деятельности, которая основана на сотрудничестве, творчестве и доверии родителя, учителя и ученика;
- индивидуальный подход и признание индивидуального темпа каждой семьи в освоении предлагаемого материала;

– принцип совместного творчества педагога и родителя в вопросах построения концепции семейного воспитания, ориентированной на индивидуальности ребёнка;

– заинтересованность всего образовательного коллектива в просвещении по вопросам гуманной педагогики.

Основными препятствиями для становления гуманистического подхода в образовательном процессе являются требования рыночной экономики (к примеру, укрупнение образовательных организаций), предъявляемые системе образования. Данные требования сужают возможности общекультурного развития ребёнка, развития его нравственно-этической, эмоциональной сфер [8].

Ш.А. Амонашвили является противником менеджерского подхода в образовании, поскольку данный подход формализует взаимоотношения педагогов с детьми и не создает благоприятного психологического климата для личностного развития детей.

При рассмотрении основных проблем и трудностей, возникающих при организации взаимодействия педагогов с родителями в образовательном процессе, отметим следующие:

– неготовность родителей к сотрудничеству. Родители принимают наличие элементов авторитарной педагогики, которой бескомпромиссно регламентированы субъект-объектные отношения школы и родительского сообщества;

– недостаточная сформированность способностей к продуктивному диалогу среди родителей;

– применение авторитарных способов взаимодействия с ребёнком вследствие непонимания причин и механизмов проблемного поведения;

– недостаточная сформированность способностей к продуктивному диалогу среди родителей.

Отдельно отметим и возникающие потребности:

– потребность в формировании гуманного мышления, как среди педагогов, так и среди родителей;

– потребность в формировании способностей к контакту с ребёнком с упором на высшие ценности. [6]

Таким образом, можно утверждать, что гуманная педагогика ставит в фокус внимания ученика как свободную, духовную личность, основной потребностью которой является саморазвитие. На современном этапе происходит формирование российского педагогического сообщества, которое ориентировано на гуманную педагогику и стремится к взаимодействию с родителями.

В продвижении данного направления взаимодействия имеются определенные сложности. Основной из них следует считать наличие элементов авторитарной педагогики. Это заметно затрудняет раскрытие личностного потенциала ребенка [1].

Дальнейшее развитие идей гуманной педагогики, ориентированной и на работу с родителями, определим как:

- просвещение педагогического состава в рамках идей гуманной педагогики;
- повышение профессиональной квалификации педагогического состава в рамках бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, соискательства и других форм обучения, ориентированных на гуманистическую парадигму;
- расширение библиотечного фонда образовательных учреждений в том числе за счет литературы по гуманной педагогике;
- распространение принципов гуманной педагогики на всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей;
- основание научной лаборатории с квалифицированными специалистами с целью разработки педагогических программ, основанных на принципах гуманной педагогики;
- мотивирование родителей на создание родительского сообщества по гуманной педагогике с целью объединения учителя и родителя в данном направлении [11].

Для реализации идеи гуманной педагогики важно расширять сознание педагога. Педагог должен реализовывать свою профессиональную стратегию в ходе диалога с родителями. Для этого учителю нужно понимать принципиальные различия авторитарной и гуманной педагогики, знать основы психологии, иметь навыки сотрудничества, уметь выстраивать уроки мышления и уроки формирования общечеловеческих ценностей, различать отметки и содержательные оценки. А также педагогу важно помочь родителю прийти к осознанию важности его гуманистического участия в воспитательном и образовательном процессе.

Следует подчеркнуть, что для продуктивной работы с родителями в гуманной парадигме педагог или специалист должен не только иметь теоретические знания, но и уметь практически донести эти знания до родителя в той деликатной форме, которая не поставит под сомнения его установки и позиции.

Следует отметить, что в рамках гуманистической педагогической парадигмы все формы работы с родителями основываются на уважении, принятии здорового авторитета родителя. Они ориентируются на развитие психологической и педагогической компетенции родителя, на повышение их активности в воспитании, а также на творческой свободе. Образовательные учреждения могут стать помощниками в формировании конструктивного контакта взрослого и ребёнка. А тесное сотрудничество семьи и школы приведёт к осознанию ребёнком целостности окружающего мира и ценности отношений.

Литература

1. Акинфеев, С.И. Основные черты гуманно-личностной педагогической концепции Ш.А. Амонашвили (70-90-е годы XX века): Автореф. дис. канд. пед. наук. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000. – 17 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Без Сердца что поймём? – М.: Амрита, 2017. – 66 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе / Ш.А.Амонашвили. – М.: Амрита, 2011. – 336 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996. – 15 с.
5. Короткова, М. С. Опыт взаимодействия с родителями в рамках гуманно-личностной педагогики / М. С. Короткова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 11 (115). — С. 1467-1469.
6. Макарова, Ю. В. Идеи гуманной педагогики в трудах отечественных и зарубежных ученых // Молодой ученый. –2016. – №21. – С. 880-883.
7. Маркова, А.В., Беккер И. Л. Педагогическое просвещение родителей по вопросу гуманных взаимоотношений с детьми – Известия ПГУ, сектор молодых учёных. – 2007. – №3(7). – 216 с.
8. Ромаева, Н.Б. Развитие гуманистической педагогики России: середина XIX-XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2003. – 390 с.
9. Сухомлинский, В. А: Письма к сыну: Книга для учащихся [текст] / В. А.Сухомлинский – М.: Просвещение, 1987 – 128с.
10. Сухомлинский, В.А., «Павлышская средняя школа.», издательство М: «Просвещение», Москва, 1969 г–2 стр.
11. Тихомирова, О. Б., Фомина Н.И. Концепция гуманной педагогики в современной науке // Педагогические науки. Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 7 (49) Часть 2. — С. 61—63.
12. «Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ последняя редакция от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный, (15.08.2020)



Сухова Е.И.

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор департамента педагогики института педагогики и
психологии образования
Московского городского педагогического университета
elenaivanovna.suhova@mail.ru*

Нечаева З.А.

*студентка 2 курса магистратуры,
института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета
Nechaevaza@mail.ru*

ЭЛЕМЕНТЫ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются элементы имиджа образовательной организации, описываются индикаторы и источники имиджобразующей информации, приводятся данные исследования имиджа образовательной организации.

Ключевые слова: имидж образовательной организации, управление имиджем образовательной организации.

The article discusses the elements of the image of an educational organization, describes the indicators and sources of image-forming information, provides data from the study of the image of the educational organization.

Keywords: the image of an educational organization, the image management of an educational organization.

Развитие и укрепление позитивного имиджа образовательной организации является одним из актуальных направлений управленческой деятельности. Устойчивое представление об особенностях определенной организации, ее миссии, качествах, содержании, которое формируются у потребителей образовательных услуг, определяет востребованность и соответствие высоким стандартам качества образования.

Имидж образовательной организации, как и любой другой, основывается на информационно-коммуникативной природе. Для развития позитивного имиджа необходимо определять составляющие имиджа, рассмотреть источники имиджобразующей информации.

Одним из важнейших элементов имиджа образовательной организации является имидж образовательных услуг. Качество обучения, подтвержденное на всех ступенях образования, является одним из критериев позитивного имиджа. Так, для дошкольной ступени важным индикатором выступает преемственность с начальной школой и возможность продолжения образования, для начальной школы – результаты независимых диагностик и всероссийских проверочных работ (ВПР), для средней школы – результаты государственной итоговой

аттестации (ГИА), для старшей школы – результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ) и возможность продолжения получения высшего профессионального образования, для всей образовательной организации – результаты внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) Также важным критерием является вариативность и широкий диапазон направления обучения - наличие медицинских и инженерных классов, например, возможность обучения по индивидуальному учебному плану, наличие системы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Содержание образования в последние два десятилетия постоянно динамически обновляется, чтобы быть актуальным и востребованным. Умение образовательной организации оперативно и своевременно проводить обновление образовательных программ, открывать новые образовательные профили способствует развитию позитивного имиджа современной образовательной организации.

Качественное образование – это так же образование, которое будет полезно и востребовано в повседневной жизни. Стоит отметить, что имидж образовательных услуг измеряется как внутренними и внешними критериями со стороны образовательной организации, так и внешней оценкой со стороны родителей (законных представителей) обучающихся и воспитанников. Изучение сформированности данного элемента имиджа может быть проведено посредством анкетирования родителей. Например, в проведенном автором педагогическом исследовании сформированности имиджа дошкольного отделения образовательной организации (г.Москва) родителям воспитанников было предложено ответить на вопросы анкеты. Анкетирование проводилось с целью выявления имиджевых дефицитов и разработки программы мероприятий, направленных на укрепление положительного имиджа образовательной организации. В анкетировании участвовало 60 родителей, чьи дети посещают различные группы дошкольного отделения. В качестве критериев, обуславливающих выбор конкретного образовательного учреждения и его значимости, родителями были отмечены следующие:

- близкое расположение к дому (85%);
- положительные отзывы знакомых (77,5%);
- реклама данного учреждения (6,5%);
- качественное образование (71%);
- комфортность и безопасность образовательной среды (72%);
- широкий спектр дополнительных услуг (79%);
- другое (6%).

Таким образом, значимость критериев определяет перспективные направления развития образовательной организации и укрепления позитивного имиджа. При этом, определяя качество образования как один из значимых критериев родители оценивали качество образования в данной организации следующим образом:

- высокое качество образования (21%);
- среднее качество образования (67,5%);
- удовлетворительное качество образования (10%);
- низкое качество образования (1,5%).

Данный результат указывает на необходимость подробного изучения каждого критерия имиджа образовательной организации даже при общем высоком результате, с целью выявления скрытых рисков снижения положительного имиджа образовательной организации. В рамках этого же исследования родителям было предложено более подробно оценить качество образовательной среды. Были получены следующие результаты:

- материально-техническая оснащенность (56,5%);
- внутренне оформление помещений (58,5%);
- территория (72%);
- безопасность (83%);
- питание (65%);
- качество образовательного процесса (71,5%);
- педагогический состав (85,5%);
- медицинское обслуживание (18,5%);
- качество дополнительных услуг (63,5%);
- качество взаимодействия с родителями (81,5%).

Таким образом, были выявлены имиджевые дефициты и скрытые риски, по результатам исследования сформирована программа мероприятий, направленных на укрепление позитивного имиджа образовательной организации.

Вторым важным элементом имиджа является имидж потребителей образовательных услуг. Изменение образовательных запросов родителей, постепенное изменение стиля жизни и ценностных установок определяет необходимость опираться на изучение интересов и потребностей целевой аудитории.

Третьим элементом является внутренний имидж организации, в который включены следующие компоненты: общая культура организации, социально-психологический климат, этика отношений, клиентоориентированность. Вежливое профессиональное общение и взаимодействие, внимание к потребностям каждого ученика (воспитанника), открытость и прозрачность организации, постоянный кадровый состав, своевременное повышение квалификации педагогов по актуальным направлениям (например, изучение федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, принципы работы служб школьной медиации, обучение в условиях широкого использования дистанционных цифровых форматов) - все это составляет индикаторы позитивного имиджа образовательной организации.

Четвертым элементом является имидж руководителя (директора) организации. Внешний облик, прежде всего, профессиональные и личностные качества, особенности поведения – восприятие человека формируется по многим критериям. В последнее время значимыми индикаторами стали являться параметры неосновной деятельности, например, публичные выступления на телевидении в различных образовательных программах, благотворительная деятельность, ведение личных аккаунтов в социальных сетях, освещающих деятельность образовательной организации и отражающие личные ценности.

Пятым необходимым элементом имиджа выступает имидж сотрудников образовательной организации. Профессиональная репутация воспитателей и педагогов, их публикационная активность, компетентность, культура общения и другие социально-психологические характеристики являются индикаторами данного элемента. В настоящее время на сайте любой образовательной организации размещена полная информация о сотрудниках данной организации. Родители обучающихся и воспитанников могут познакомиться с данными об образовании, программах повышения квалификации, уровне прохождения независимой диагностики.

Также существует понятие внутреннего имиджа сотрудника. В рамках исследования, описанного выше, также проводился анализ профессиональной деятельности педагогов на основе внутреннего мониторинга деятельности, т.е. изучался внутренний педагогический имидж воспитателей. В качестве ключевых были выбраны следующие параметры:

- Успешность образовательной деятельности педагогического работника (повышение качества предоставления государственной услуги)
- Результативность методической и инновационной деятельности педагогического работника;
- Уровень корпоративной культуры.

По результатам исследования были выделены три группы педагогов:

- высокий уровень педагогического имиджа (16,6%);
- средний уровень педагогического имиджа (61,6%);
- низкий уровень педагогического имиджа (21,7%).

Таким образом, изучение внутреннего имиджа педагога позволяет определить профессиональные дефициты и определить пути их восполнения.

Имидж педагога является динамическим, его содержание обновляется в соответствии с актуальной ситуацией в образовательном процессе. Стоит отметить, что широкое распространение дистанционных форм обучения дополнило компоненты внутреннего имиджа педагога. С одной стороны, дистанционные формы работы актуализировали необходимость разработки содержательных материалов для занятий с детьми, адаптации имеющихся материалов для электронных и дистанционных занятий. С другой стороны, выявили противоречие между имеющимся педагогическим опытом воспитателей и актуальным уровнем технической грамотности. Необходимость

самостоятельного технического сопровождения удаленного образовательного процесса позволило значительно улучшить икт-компетентность воспитателей.

Таким образом, к предыдущим компонентам имиджа добавились:

- грамотность в сфере информационно-компьютерных технологий,
- умение проводить дистанционные и электронные занятия,
- умение разрабатывать методические материалы для онлайн-занятий,
- совершенствование коммуникативной компетентности в части

проведения дистанционных форм работ и взаимодействия с родителями (например, умение вести вебинары, родительские гостиные онлайн, занятия для детей);

Шестым важным элементом выступает визуальный имидж. Здесь рассматривается масштаб организации – от образовательной организации, включающей одно-два здания, до образовательного холдинга, представленного несколькими зданиями и включающего все ступени образования. Одним из индикаторов данного элемента является материально-техническая база, и качество предметно-развивающей среды. Учебное оборудование, соответствующее развитию информационных технологий, наличие оборудованных спортивных залов и мастерских для дополнительного образования, соответствие предметно-развивающей среды требованиям образовательных стандартов (например, наличие уголков активности в дошкольных отделениях) все это вносит значительный вклад в формирование позитивного имиджа организации. Также к постоянным индикаторам можно отнести месторасположение и инфраструктуру образовательной организации, «шаговую доступность», безопасность организации дорожного движения рядом с территорией, наличие общегородских зон для отдыха и спорта (например, для занятий зимними видами спорта). Индикаторами визуального имиджа выступают и элементы фирменного стиля – герб (эмблема) образовательной организации, корпоративный стиль одежды обучающихся и сотрудников.

Седьмым элементом имиджа образовательной организации рассматривается социальный имидж. Наличие различных спортивных и творческих программ, социальные аспекты деятельности учреждения (участие в волонтерских движениях, кадетские классы, помощь ветеранам, деятельность школьных музеев и поисковых отрядов, различное социальное партнерство и др.) выступают индикаторами данного элемента.

В последнее время в деятельности образовательных организаций все чаще используются элементы бизнес-технологий, что позволяет выделить также бизнес-имидж организации как элемент общего имиджа. Информационными индикаторами данного элемента выступает репутация образовательной организации в районе, в округе, в городе, в социальных сетях. Наличие позитивных отзывов, мнений, информационных статей положительно сказывается на имидже образовательной организации. В то время как негативные отзывы и информация, например, в социальных сетях или интернет-

сообществах, наоборот, значительно снижает уровень позитивного имиджа. В связи с этим формируется и культура конструктивного диалога в интернет-пространстве между организацией и предьявителем негативного отзыва, и возможности оперативного выявления и исправления имиджевых дефицитов. Развитие позитивного имиджа в цифровой среде, таким образом, включает в себя работу по следующим направлениям: работа с любыми отзывами об образовательной организации в интернет-пространстве, публикация положительных отзывов, публикация пресс-релизов, статей, интервью, освещающих деятельность образовательной организации, продвижение сайтов с положительными отзывами в поисковых системах.

Место в рейтинге образовательных организаций также является индикатором бизнес-имиджа - ежегодное обновление позиции и положительная динамика свидетельствуют об эффективной работе образовательной организации в целом.

Для развития и укрепления позитивного имиджа необходимо провести анализ и при необходимости составить карту имиджевых ресурсов. Это позволит выявить имиджевые дефициты и определить приоритетные направления в развитии имиджа образовательной организации. Практическое исследование имиджа образовательной организации позволит: определить уровень сформированности имиджа дошкольного отделения образовательной организации, выявить наличие устойчивых тенденций, обобщить многообразие существующих форм и методов работы с родителями, в том числе с использованием информационных технологий для организации дистанционного образовательного процесса (например, виртуальный журнал для воспитанников дошкольных групп и т.д.), разработать, обосновать и реализовать теоретическую модель развития положительного имиджа образовательной организации.

Литература

1. Афанасьев В.В. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум/Афанасьев В.В, Иванова Г.П., Иванова ОА, Иванов В.С, Савин Ю.В., Сухова Е.И. -М.: Издательство Юрайт, 2017. - 451 с.
2. Иванова Ю.О. Механизмы формирования и развития имиджа образовательных организаций высшего образования. дисс. канд.экон.наук. М., 2019.
3. Марков А.П. Проектирование маркетинговых коммуникаций. СПб.: СПбГУП, 2005.
4. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Педагогическая этика (словарь-справочник): Учеб. пособие. -М.: Экон-информ, 2012. -309 с.
5. Сухова, Е. И., Зубенко, Н. Ю. Инновации в образовании: словарь-справочник. -М.: Букстрим, 2013. -212 с.

Елемешина Н.Н.
магистрант 2 курса МГПУ
elemeshina77@yandex.ru

STEM-ЛАБОРАТОРИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Согласно требованиям ФГОС, современные образовательные процессы ориентированы на развитие личностных компетенций у детей в процессе образования. Современный ребёнок должен оперировать полученными знаниями, чтобы решить любые задачи, посильные для его возраста. Активное развитие способностей такого рода гарантируют занятия, проведенные на основе Stem-лаборатории, представляющей собой платформу со специально разработанными программными модулями.

Ключевые слова: личностные компетенции, STEM-лаборатория, STEM образование.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), Федеральной целевой программой «Концепция развития образования на 2016-2020 годы» и «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в нашей стране определен новый вектор в развитии образования, теория детоцентризма выступает базисом современного образовательного направления, суть которой сводится к тому, что ядром всех решений и политических программ в Российской Федерации выступает идея детства.

Особое значение при этом имеет период дошкольного образования, в котором закладывается «зерно» познавательного развития. Согласно ст.ст.1,4,7 ФГОС ДО, формирование познавательных интересов и компетенций детей дошкольного возраста должно осуществляться в разнообразной деятельности. Поэтому в последние годы российское образование сконцентрировано, прежде всего, на развитии:

- интеллекта ребенка;
- способностей дошкольника самостоятельно решать проблемы;
- умений применять полученные знания на практике.

Научно-техническое творчество выступает одним из ведущих направлений познавательно-исследовательской деятельности. Его активное развитие становится возможным, если в процессе обучения уже на этапе дошкольного периода применять элементы образовательной робототехники и научно-технического творчества. Такие формы досуговой деятельности, применяемые в современном дошкольном образовательном учреждении, оснащенном необходимым оборудованием, успешнее реализуют

образовательные программы по изучению основ робототехники, мехатроники, IT и научно-технического творчества детей [2; С. 87-93.].

Современное научно-техническое творчество предполагает активное применение во время занятий с детьми технологий интерактивного характера и инновационных средств обучения. Такой совокупный комплекс способствует активному раскрытию взаимосвязанных технических устройств, называемых техногенной сферой.

Она предъявляет к современному человеку определенные требования. Он должен быть очень мобильным, способным работать в многообразной культурной среде, активно используя инновационные коммуникационные технологии, виртуальные возможности и инструментарий. Современный востребованный специалист должен постоянно расширять круг своих познаний, обучаться и повышать уровень своих компетенций, формируя в себе лидерские и управленческие качества, беря на себя ответственность за последствия принятых решений.

Формирование интеллектуальных способностей такого человека на уровне дошкольного детства становится возможным в условиях обучающей среды STEM-образования. Он предполагает расширение интеллектуальных способностей ребенка в кругу разнообразных видов деятельности. Это, прежде всего, игра, конструирование, различные коммуникации и пр.

Все вместе это находит свое отражение в функционировании STEM-лаборатории. Речь идет о развивающей предметно-пространственной среде, где основной упор сделан на познавательную-исследовательскую деятельность.

Необходимо отметить, что современные образовательные программы, применяемые в условиях дошкольных учреждений, предполагают всестороннее развитие ребенка, не уделяя значительного внимания какой-либо его отдельной стороне. Поэтому формирование интеллектуальных способностей ребенка на регламентированных занятиях в границах ДООУ на основе применения традиционной модели обучения неэффективно.

Инновационные условия обучения предлагает принципиально новая образовательная платформа, составным компонентом которой выступает развивающая предметно-пространственная среда STEM-лаборатории. В настоящее время значительная часть дошкольных образовательных учреждений в городской сети уже приобрела новые образовательные среды.

Аббревиатура STEM образована начальными буквами следующих терминов: Science, Technology, Engineering, Math, что в переводе с английского означает естественные науки, технология, инженерия, математика. Как показывает педагогическая практика, интегрирование научных дисциплин позволяет быть успешным в большинстве профессий. Кроме того, применение в образовательных организациях прогрессивных технологий повышает мотивацию к обучению, расширяя базовые знания в сфере конструирования и программирования.

Функционирование STEM-лаборатории основано на принципах развивающего обучения, основные положения которого были разработаны Л.С. Выготским. Известный советский психолог подчеркивал, что «правильно организованное обучение сопровождается развитием [1].

Деятельный подход является ведущим в развитии интеллектуальных способностей в рамках STEM-лаборатории. В вопросах развития интеллекта, опираясь на принципы, представленные выдающимися исследователями, необходимо отметить деятельный подход Ж. Пиаже [2; С. 112-118], по мнению которого между ребенком и педагогом обязательно должен быть посредник в виде определенного предметного действия.

Активная позиция ребенка лежит в основе функционирования STEM-лаборатории, которая формируется в условиях дошкольного образовательного учреждения. Также работа данной образовательной платформы базируется на теории А.В. Запорожца об амплификации детского развития [3]. Речь идет о том, что отдельные психические функции формируются не автономно. Их развитие является результатом обобщения коллективного опыта, который дошкольник использует в процессе собственной деятельности ребенка, а также общения с окружающей средой.

Таким образом, работа STEM-лаборатории базируется на очень важном современном принципе системы отечественного образования – непрерывности.

В свою очередь непрерывность образования в период дошкольного развития обусловлена взаимодействием таких важных социальных институтов, как семья и дошкольное образовательное учреждение.

Уникальность функционирования STEM-лаборатории также обусловлена комплексным научно-техническим целеполаганием, когда развитие у ребенка компетенций инженерного и естественно-научного характера начинается еще на этапе дошкольного детства. Продолжение данной обучающей линии в условиях начальной школы гармонизирует дальнейшее формирование познавательной активности, способов умственной деятельности, закладывая в целом общие предпосылки дальнейшего политехнического и естественно-научного образования в пределах школьной системы обучения.

Таким образом, как видим, активная позиция ребенка становится девизом STEM-образования современного дошкольного учреждения.

Как показывает опыт работы педагогов с новой образовательной средой, для ребенка большое значение имеет не просто видеть наглядные образы, а научиться работать с ними, изучать их различными способами и средствами, экспериментировать, преследуя определенную цель. Инновационная образовательная платформа мобилизует ребенка на творчество и критическое восприятие действительности, формируя комплексное восприятие окружающего мира и наличие разноуровневых связей между разными аспектами жизни. Поэтому приобретение STEM-лаборатории для дошкольного образовательного учреждения – это современное необходимое средство образования детей.

Никто не отрицает использование уже имеющихся в арсенале ДОУ инструментов обучения. Наборы для игры Ф. Фрёбеля, разносторонние LEGO–конструкторы и др. средства для экспериментирования выступают необходимым дополнением для образования дошкольников. Возможности STEM-лаборатории заключаются в том, что она способна органично привнести все указанные выше дополнения в обучение ребенка, формируя у него инженерное мышление и математические способности.

Технологическая сторона новой образовательной платформы отличается значительной мобильностью, вариативностью и комплексностью. Чем более любознателен ребенок, тем больше возможностей для себя он сможет открыть в условиях STEM-лаборатории. В этом ему поможет опытный педагог, который в ситуации STEM-образования выполняет роль соучастника обучения, предоставляя ребенку значительно больше свободы в наблюдениях и обсуждениях.

Новые образовательные условия дают возможность педагогу терпеливо отвечать на многочисленные и самые разные вопросы дошкольника. Функционирование STEM-лаборатории базируется на проектном методе, который способен связать воедино различные образовательные модули, с помощью которых ребенок сможет получить ответы на свои многочисленные «Как?», «Почему?», «Зачем?».

Таким образом, именно метод проектов, заложенный в основе STEM лаборатории, дает возможность осуществить главную идею ФГОС ДО – ориентироваться, прежде всего, на личность ребенка, развивая его инициативность и самостоятельность, формируя индивидуализацию образовательного процесса.

С помощью возможностей STEM-лаборатория дети дошкольного возраста могут научиться постигать действительность системно, вникая в логику происходящих явлений и выявляя, таким образом, взаимосвязь между ними. Ожидание нового и неизвестного побуждает воспитанника удовлетворить свою любознательность, выбрать себе конкретную цель и достичь ее. Все это гарантирует кардинально новый, более высокий уровень развития дошкольника, открывая для него огромные возможности для перспективного профессионального выбора.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Национальное образование, 2019. 369 с.
2. Мозговая С.В. Формирование основ научно-технического творчества и интеллектуальных способностей дошкольников посредством STEM-лаборатории // Вестник БелИРО. 2019. Т. 6, - № 3 (13)..
3. Запорожец, А.В. (1986), Избранные психологические труды, Педагогика, Москва, СССР.

Лыкова А.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lykova1993@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются отдельные проблемы, связанные с формированием экологической культуры у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: защита окружающей среды, экология, экологическая культура, дети дошкольного возраста.

Серьезные экологические проблемы, такие как ограниченность природных ресурсов, загрязнение почвы, воды и воздуха и так далее, все это можно назвать одним словом – «экологическим кризисом», который по своей сути является кризисом всего общества, кризисом культуры.

В исследованиях Е. В. Бондаревской, Е. В. Гончаровой, Н. Н. Кондратьевой, Е. В. Михеевой, А. А. Муратовой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой и др. доказано, что экологическая культура человека, его отношение к миру, любовь к природе должны закладываться еще в период дошкольного детства.

Экологическая культура является важнейшим компонентом общей культуры личности и отражает богатство связей и характер взаимоотношений с окружающим миром.

В дошкольном возрасте – это «начала экологической культуры», которые включают в себя элементарные экологические представления о природе ближайшего окружения, умения практической деятельности и поведения в природе, а также эмоционально-чувственное, осознанно-правильное отношение к живым существам [1].

Развитие экологической культуры, её формирование безусловно очень сложный процесс, при этом очень важна роль образовательных организаций. Особое место в формировании экологической культуры принадлежит прежде всего, дошкольным организациям.

Причем, формированию экологической культуры дошкольников необходимо уделять внимание всех субъектов образовательного процесса – педагогов, детей и их родителей.

«Основной задачей ДОО является создание единого пространства развития ребенка в семье и детском саду, обеспечение заинтересованности родителей в совместной работе, превращение их в активных участников образовательного процесса. Создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья — дошкольная образовательная организация» — это одна из

приоритетных задач дошкольного образования, а вовлечение родителей в реализацию образовательных задач ДОО – важнейший канал повышения субъектности ребенка» [2].

Такое взаимодействие является социализирующим фактором, совмещающим функции образовательной, культурной, социальной сфер организации детской жизни» [3].

Экологическое образование в детском саду – это постоянный непрерывный процесс, направленный на формирование у воспитанников знаний в области экологии и культуры поведения относительно объектов окружающего нас мира [1]. Ребенка с раннего детства необходимо научить сопереживанию всем живым существам: объяснять, что животным и растениям тоже может быть больно, что их также надо любить, и люди не вправе уничтожать то, что создано не нами - людьми.

Нормативно – правовое обоснование воспитательной деятельности в системе дошкольного образования непосредственно или опосредованно представлено в *основных нормативных документах, определяющих стратегические приоритеты воспитания как ценностно-целевого ориентира государственной образовательной политики* [4].

Не случайно, 2017 год в России был «годом экологии», основными стратегическими документами стали: «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (утв. Президентом РФ 30.04.2012) и др.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)» в редакции от 21.01.2019 установлены основные правила и принципы *экологического образования детей-дошкольников*. Они выражаются через:

- устойчивые знания детей о мире, окружающем их;
- бережное отношение к живой природе;
- правильное понимание и отношение к здоровому образу жизни;
- наличие четких моральных установок и поведенческих умений по отношению к окружающему миру;
- эмоциональную отзывчивость и умение сопереживать всему живому на планете;
- положительные эстетические ощущения от любования природными объектами;
- способности к познанию особенностей окружающего мира.

В соответствии с данным документом выделяется пять основных направлений экологического образования: познавательное развитие; художественно-эстетическое развитие; социально-коммуникативное развитие; речевое развитие; физическое развитие [5].

Познавательное развитие отвечает за формирование основных базовых представлений и понятий об окружающем мире.

Художественно-эстетическое развитие формирует эмоционально-положительное отношение к миру природы.

Социально-коммуникативное развитие в большей степени акцентирует внимание на взаимосвязь человека с окружающей средой, рассматривая то, какие последствия для природы несет в себе бездумная человеческая деятельность.

Речевое развитие отвечает за знакомство детей с экологической литературой, а *физическое развитие* - за привитие детям принципов здорового образа жизни.

В процессе *формирования экологической культуры* у дошкольников главное место занимает такой вид деятельности, как игра, так как она считается ведущей в этом возрасте. Дошкольники восприимчивы к дидактическим, творческим, подвижным играм. Они помогают им усвоить основные представления об окружающем их мире, углубить и расширить уже имеющиеся знания.

Важной частью работы с детьми является изучение различных литературных и научно-познавательных произведений: чтение книг и внимательное изучение иллюстраций к ним с обязательными пояснениями педагога, заучивание стихотворений наизусть, сюжетно-ролевое обыгрывание прочитанного произведения. Следует отметить, что сказкам так же отводится немалая роль, ведь у детей еще преобладает иллюзорное представление о природе, животных и растениях. Сопоставляя образы героев книг с реально существующими, у детей складывается полное понимание и представление картины окружающего мира [6].

Такие приемы как поисково-исследовательская и экспериментальная деятельность активно используется для изучения причин природных явлений, отношений и связей между ними. Проводя различные эксперименты, дети получают уникальную возможность раскрыть для себя интересные и захватывающие тайны природы. Знания, добытые самостоятельно, как отмечают многие педагоги, закрепляются намного прочнее. Так же дети получают возможность понять и прочувствовать такие понятия как красота, гармония, совершенство окружающего мира. Вместе с этими понятиями дети начинают осознавать и задумываться, как природа хрупка и ранима и почему так необходимо беречь, и охранять ее, а также насколько необходима чистота окружающей среды для здоровья человека.

В процессе ухода за комнатными растениями дети получают огромный практический опыт общения и взаимодействия с объектами природной среды. Это помогает им научиться понимать и определять, что именно нужно растениям для их нормальной жизнедеятельности в процессе наблюдения за внешними признаками состояния растения (листочки опустились или пожелтели, в горшке

сухая земля и т.д.). Так ребенок учится сопереживать и у него возникает желание помочь, что и способствует формированию бережного отношения к природе.

Экскурсии и прогулки в условиях живой природы - один из наиболее эффективных способов формирования экологической культуры дошкольников. Воспитателю необходимо активно включать детей в процесс наблюдения за объектами живой природы с целью закрепления уже имеющихся знаний и получения новых. Педагог должен обращать их внимание на красоту природы, на различные природные явления, специфику сезонных изменений в окружающей природе, поведенческие повадки животных, насекомых и птиц, а также побуждать детей задавать вопросы и делать выводы о собранных фактах.

Выставки, конкурсы и прочие акции экологической направленности так же помогают достичь нужного эффекта в формировании экологической культуры дошкольников. Многие из этих проектов активно поддерживаются государством, например, школа юного эколога, городские субботники, акции «посади дерево» и др.

Непосредственно-образовательная деятельность (далее - НОД) дает ребенку возможность ознакомиться с явлениями живой и неживой природы. НОД дает возможность объединить и закрепить весь опыт ребенка, полученный через игру, чтение, беседы, практическую деятельность, а также приобрести новые знания и навыки.

Важное влияние в развитии экологической культуры детей оказывают беседы, объясняющие факты и закономерности, происходящие в окружающем мире, подкрепленные наглядным материалом (картинки и иллюстрации, макеты, природные объекты и т. д.). Беседа дает возможность показать детям связь природной среды с ее обитателями, животным и растительным миром, человеческой деятельностью и ее влиянием на окружающую среду. Педагог, являясь носителем экологической культуры, помогает детям научиться общению с природой, учит их наблюдению за объектами и явлениями окружающей среды, пониманию связи между ними, а также прививает им любовь ко всему живому, чувство радости от осознанного взаимодействия с природой.

Таким образом, можно сделать вывод, что главная цель ФГОС ДО заключается в формировании у детей дошкольного возраста культуры личности, базовых концепций естествознания, включающих в себя представления о нашей планете как об общем месте обитания людей и других живых существ и правилах поведения, которые позволят сохранить наш общий дом. Эти знания необходимо применять в различных видах деятельности. Низкий уровень экологического образования на сегодняшний день является особо острой проблемой, требующей решительных мер по ее устранению.

Литература

1. Зыкова О.А. Развитие экологической культуры в детском саду // *Общественные науки. Всероссийский научный журнал.* - №8. – 2011. – С. 81- 87.

2. Богуславская Т.Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО. // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Материалы международной научно-теоретической конференции (20 октября 2014 г.). - М.; СПб: Нестор-История, 2014. С. 171-185.

3. Богуславская Т.Н. Стратегические приоритеты воспитания дошкольников как ценностно-целевой ориентир государственной политики в области дошкольного образования Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017 № 6. С. 4-9

4. Богуславская Т.Н. Приоритетные направления образовательной политики в области взаимодействия семьи и дошкольной организации. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 219-224.

5. Каурова С.И., Яковлева Н.И. Развитие экологической культуры дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. - 2018. № 4 (40). - С. 39-44.

6. Шишканова О.В. Особенности формирования экологической культуры дошкольников среднего возраста в условиях реализации ФГОС ДО // В сборнике: экологическая безопасность, здоровье и образование Сборник статей XI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. - 2018. - С. 333-338.

Царегородцев Д.П.

*магистрант департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ
cdr090179@mail.ru*

Кайбелев Р.Н.

*магистрант департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ
kaybelev.1983@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ

(на примере школьных музеев ГКОУ г. Москвы «Кадетская школа-интернат №5 «Преображенский кадетский корпус»)

Музеи кадетских школ являются центрами патриотического, нравственного и духовного воспитания кадет, так как имеют возможность сбора, систематизации и хранения исторических материалов, связанных со знаменательными датами и событиями в жизни государства. В данной статье описывается опыт организации школьных музеев в ГКОУ г. Москвы «Кадетская школа-интернат №5 «Преображенский кадетский корпус».

Ключевые слова: школьный музей, патриотическое воспитание, нравственность, личность.

Museums of cadet schools are centers of civil-Patriotic and spiritual-moral education of cadets, as they have the ability to collect, organize and store historical materials related to significant dates and events in the life of the state. The experience in the organization of school museums in the "Cadet boarding school №5" Preobrazhensky military school" is described in this article.

Keywords: school museum, patriotic education, morality, personality.

За последние годы в России были предприняты значительные меры по развитию и укреплению системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

В области патриотического воспитания одной из эффективных форм работы с кадетами является школьный музей, позволяющий включать воспитанников в единый образовательный процесс и воспитывать в них чувство гордости за Родину, познавать историю и культуру страны, приобщаться к исследовательской работе. Важность и необходимость исследовательской деятельности неоднократно подчеркивались разными авторами [1].

Основное направление деятельности школьного музея Государственного казенного общеобразовательного учреждения города Москвы «Кадетская школа-интернат № 5 «Преображенский кадетский корпус» (далее ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус») – военно-историческое. Организация работы музея объединяет разные поколения, разные слои населения. Музейная деятельность позволяет осуществлять взаимодействие кадет с ветеранами войны и труда, учителями и родителями (законными представителями), жителями города Москва, общественными организациями.

Деятельность музея регламентирует Примерное положение о музее образовательного учреждения (школьном музее), утвержденное Письмом Министерства образования России от 12.03.2003 г. № 28-51-181/16 [2], а также Постановление Правительства РФ от 12 февраля 1998 г. N 179 [3].

В настоящий момент в ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус» действуют два музея:

1. Музей «История кадетского образования». Профиль: военно-исторический.
2. Военно-исторический музей «Преображенец». Профиль: военно-исторический.

Цели деятельности музеев ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус»:

1. Способствовать социализации юного поколения через гражданско-патриотическое воспитание.
2. Укреплять у кадет чувства патриотизма, вырабатывая у него устойчивую нравственную позицию.

3. Прививать и закреплять чувства сопричастности к прошлому и настоящему нашей Родины, используя потенциал музея в образовательной и воспитательной деятельности кадетского корпуса.

4. Способствовать формированию ответственности за настоящее и будущее своей страны.

Основные задачи музеев ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус»:

1. Развитие познавательных интересов и способностей учащихся.

2. Мотивация кадет на изучение истории, культуры своей страны, расширение их кругозора.

4. Развитие навыков поисково-исследовательской работы кадет.

5. Расширение интеграции с предметами, преподаваемыми в рамках школьной программы.

6. Формирование социальной активности, самоуправления, ориентируя кадет на работу и службу во благо Отечества.

Основные принципы деятельности музеев ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус»:

1. Принцип историзма. Являясь одним из важнейших в познании общества, заключается в принятии закономерной связи между прошлым и настоящим. В силу этого общественное развитие рассматривается как последовательное и любое событие, происходящее сейчас, имеет свои корни в прошлом.

2. Принцип участия в деятельности музея по собственному побуждению, как подрастающего поколения, так и взрослых индивидов.

3. Принцип свободы выбора обучающихся кадетов на основе своих интересов и потенциальных возможностей направления своей деятельности в музее.

4. Принцип сотоварищества в организации воспитательной работы.

Направления деятельности музеев ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус»:

1. Образовательно – воспитательное направление.

2. Экскурсионно – просветительское направление.

3. Информационное направление.

4. Поисково-исследовательское направление.

5. Фондовое и экспозиционное направление.

В военно-историческом музее «Преображенец» в настоящий момент действует четыре постоянные экспозиции:

1. «Лейб - гвардия Преображенский полк».

2. «История кадетского образования в России. Преображенский кадетский корпус».

3. «Великая Отечественная война 1941-1945 г».

4. «Наши шефы – Управление ФСБ России по г. Москве и Московской области».

Предметную основу экспозиций составляют коллекции предметов (фрагменты оружия и боеприпасов), систематизированные и выставляемые в соответствии с тематикой.

В кадетском корпусе каждый год проходит военно - патриотический конкурс между классами, в котором предусматривается использовать элементы архитектуры, живописи, дизайна, театра, драматургии и т. п. Общая доля экспонируемых предметов от общего музейного фонда составляет 70%.

В музеях ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус» проводятся экскурсии как вводные, так и тематические. Приведем несколько примеров экскурсий разного вида, которые состоялись в 2019-2020 учебном году. Так, в сентябре 2019 года была проведена вводная экскурсия по музею для новых воспитанников 7 класса. В сравнении с 2018 годом, в 2019 году музей посетило на 20% учащихся больше.

13 февраля 2020 года в музее ГКОУ КШИ № 5 состоялось занятие с кадетами 8Б класса. Оно было посвящено 31-ой годовщине вывода войск из Афганистана. Учащимся было рассказано о предпосылках возникновения Афганской войны, о начале и ходе войны, о человеческих жертвах в ходе войны и жизни населения Афганистана после войны.

27 января 2020 года в музее кадетского корпуса состоялись занятия с кадетами 7 классов, посвящённые блокаде Ленинграда в годы Великой Отечественной войны. Школьников ознакомили с историей блокадного Ленинграда, с экспозицией музея, посвящённой блокаднему Ленинграду.

Во время эпидемии COVID-19 занятия в музее и его посещение не проводились, так как у музея нет своего сайта и он не использует интерактивные технологии. На наш взгляд, это является отрицательным моментом в области организации работы музея. Руководству ГКОУ КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус» необходимо обратить внимание на возможность создания виртуального школьного музея, так как именно такая форма работы музея особенно актуальна в настоящий момент.

Литература

1. Коржув, А.В., Антонова, Н.Н. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика [Текст] / Высшее образование в России. 2018. Т.27. №10. С. 136-145.

2. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 марта 2003 г. № 28-51-181/16 «О деятельности музеев образовательных учреждений» // Информационно - правовая система Гарант. [Электронный ресурс]./ URL: <https://base.garant.ru/1593397/> (дата обращения: 22.09.2020)

3. Постановление Правительства РФ от 12 февраля 1998 г. N 179 «Об утверждении положений о Музейном фонде Российской Федерации, о

Государственном каталоге Музейного фонда Российской Федерации, о лицензировании деятельности музеев в Российской Федерации» // Информационно-правовая система Гарант. [Электронный ресурс]./URL: <https://base.garant.ru/12110727/>(дата обращения: 21.09.2020)

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Романовский М.Д.
учитель ГБОУ лицей №533
г. Санкт-Петербург
markusha2145@gmail.com

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена изучению проблемы экологической безопасности образовательной среды в школе.

Ключевые слова. Образовательная среда, экологическая безопасность, экологическая культура.

Проблему экологической безопасности сегодня можно отнести к числу самых актуальных образовательных проблем. Несмотря на то, что современная деятельность человека тесно связана с деятельностью экономической, экологическая деятельность является не менее значимой. Люди забывают, что открытие новых производств, вырубка лесов, загрязнение водоемов в процессе слива в них отходов и прочие процессы активной жизнедеятельности человека пагубно влияют на экологию для всего населения Земли, являющегося лишь элементом разветвленной системы, составляющие части которой взаимозависимы. Именно поэтому проблема экологической безопасности приобретает сегодня такую значимость.

Проблемы, связанные с экологической безопасностью, безусловно, занимают важное место в формировании представлений у обучающихся. Формирование и развитие экологической культуры подрастающего поколения – залог успешного функционирования и всего живого мира, и планеты в целом. Перспективно мыслящая часть общества объективно оценивает тот урон, который причиняет экологии прогресс. Например, множественная застройка парковых зон наносит непоправимый ущерб воздушной, почвенной и водной среде. Чтобы не допустить осуществления печальных прогнозов ученых-футурологов, изучение вопросов экологической безопасности и было включено в школьную программу.

Стоит отметить, что развитие знаний в области экологической безопасности менялось со временем. Этому способствовало, в первую очередь, развитие естественных наук, а также изменение системы образования, определенная трансформация приоритетов общественных интересов в этой области.

Рассматривая процесс становления и эволюции экологического образования и экологической безопасности в культурно-образовательном пространстве Российской Федерации, отметим три временных отрезка: Россия конца XVIII – начала XX века (дореволюционный период); Россия XX века (послереволюционный период) и Россия современная.

Анализ трудов ученых по экологии, экологическому воспитанию и экологической безопасности позволяет определить отправную точку изучения природы как научного направления: это конец XVIII в., эпоха правления Екатерины II. Именно в это время начинается реализация правительственной программы усвоения природных ресурсов.

Конечно, стоит отметить, что в XVIII веке развитие естественных наук, в число которых входят и биологические науки, только начинается: по указу императрицы создано первое учебное пособие, служившее для обучения естественным наукам, - «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Вторья». В структурном плане пособие включало в себя 3 раздела: «Неживая природа», «Растения», «Животное царство». С этого учебника и начинается развитие научно-методического обеспечения природоведческой направленности. В последующем выпускаются пособия по естествознанию разных направленностей, таких как ботаника, физиология, биология. Эти пособия применялись при освоении университетской программы вплоть до 1828 года.

В 1828 году преподавание естествознания как научной дисциплины было исключено из программ почти всех учебных заведений и восстановлено лишь во второй половине XIX столетия. Развитие естественных наук, накопление новых знаний и результатов наблюдений и исследований позволило создать целый пласт новых учебных пособий, в которые были включены знания по экологии.

С начала XX века экология как наука уже существует официально. В качестве самостоятельного научного направления ее признают ботаники, работающие в этой деятельности. Первой работой, целиком и полностью посвященной экологии, стала монография А.Н. Северцова «Этюды по теории эволюции: индивидуальное развитие и эволюция» [3], однако понятие «экология» в те времена имело исключительно биологическое наполнение.

Во времена Советского Союза содержание термина «экология» изменило свою направленность. Под влиянием идеологии смысл этого понятия был приближен к пролетарским устремлениям: «Мы наш, новый мир построим...». Стремление создания нового мира распространялось и на природу: среди первых

основополагающих документов Советской власти – ряд декретов. В их числе: декреты, регламентирующие организацию заповедников, декреты «О лесах» и «О земле». Подобная правительственная стратегия выдерживалась почти два десятилетия.

Конечно, события Великой отечественной войны и Второй мировой войны в целом повлияли на естественные процессы в природе. Однако восстановление природного богатства страны относилось к первостепенным вопросам, и уже в конце 1945 г. Советом Министров РСФСР было опубликовано постановление «Об охране природы на территории РСФСР». Естественно, приоритетным являлось восстановление народного хозяйства и экономики страны, поэтому неудивительно, что долгие годы не происходило никаких существенных перемен в области экологии. И лишь в конце 60-х гг. XX в. по проблемам окружающей среды и экологии в целом начинают проводиться конференции, в том числе и международные.

Ситуация изменяется лишь в середине 80-х годов. Ученые и методисты заявляют о важности экологического образования. И начиная с этого времени в школьной программе выделяются два подхода. Первый – традиционный, целью его является формирование и развитие экологической культуры. Второй – развивающий, ставящий во главу угла развитие личности: экологического мышления, мировоззрения и сознания.

На современном этапе обучения экологии и экологической безопасности молодежь получает гораздо больше знаний, чем раньше. Источниками являются не только образовательные программы, но и средства массовой информации, в том числе и социальные сети. Стоит отметить, что развивающаяся школьная система экологического образования чаще всего реализуется не на уроках, а во внеурочной деятельности, во внеклассных мероприятиях и проектно-исследовательской деятельности.

Как показывает опыт, имеющиеся на данный момент образовательные программы и их учебно-методическое сопровождение по экологической безопасности не всегда соответствуют целям современного образования. Прежде всего, это касается базового определения – термина «экологическая безопасность».

Наиболее полно содержание понятия «экологическая безопасность», которое используется в школьном преподавании, соотносится с его же определением в действующем Федеральном законе РФ «Об охране окружающей среды», в котором утверждается, что «экологическая безопасность – это состояние защищенности природной среды и жизненно важных интересов человека от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» [3]. (Ввиду того, что данный документ не менялся и не дополнялся с 2002 года, можно говорить о процессах застоя (если не деградации) в этой области, а также

об отсутствии достойной государственной поддержки в решении экологических проблем).

В нашей практической деятельности мы опираемся на определение А. И. Муравых: «Экологическая безопасность – состояние защищенности жизненно важных экологических интересов человека, прежде всего его прав на чистую, здоровую, благоприятную для жизни окружающую природную среду, возникающее при достижении сбалансированного сосуществования окружающей природной среды и хозяйственной деятельности человека, когда уровень нагрузки на природную среду не превышает ее способности к самовосстановлению» [2]. Кроме того, в школьной практике термин «экологическая безопасность» может трактоваться как допустимое отрицательное воздействие тех или иных факторов природного и антропогенного характера, представляющих собой в целом экологическую угрозу, на окружающую среду и человека как неотъемлемую составляющую этой среды [5].

Вопросы экологической безопасности включены в предметную область безопасности жизнедеятельности. Образовательная система Российской Федерации рекомендует урочное изучение такой предметной области, как ОБЖ (частью которой и является экологическое воспитание), только в 8, 10 и 11 классах. Изучение материала в других классах рекомендуется перенести во внеучебную деятельность или же сделать модульным. Но в этом случае нарушается системность, от которой напрямую зависит правильное формирование экологической культуры подрастающего поколения. Следовательно, особое внимание в деятельности учителя должно быть обращено на создание такой методики внеурочной деятельности, которая сумеет в полной мере восполнить пробелы, возникшие из-за нарушения одного из основных педагогических принципов – системности обучения.

Нами была разработана программа «Экологическая безопасность», апробированная в 8 классе лицея № 533 г. Санкт-Петербург. Данная программа отвечает основным требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования. Ее основной целью является изучение теоретического материала и проведение практических работ для развития экологической грамотности обучающихся, их ознакомления с основными аспектами экологической безопасности и отработкой навыков их практического применения.

Среди планируемых результатов освоения курса внеурочной деятельности мы выделяем как личностные (развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся; воспитание отношения к окружающей природе, как к своему родному дому, формирование экологического сознания; развитие представлений, составляющих понятие экологической культуры), метапредметные (развитие способностей сравнения, анализа, классификации фактов и явлений; умения демонстрации применения экологической

познавательной модели с целью обнаружения экологических опасностей человека, возникающих в информационной среде; накопление опыта ведения дискуссий, умение оперировать различными способами аргументации (взывать к здравому смыслу, рассуждать, приводить научные доказательства), так и предметные (формирование у школьников в ходе изучения конкретной учебной дисциплины умений, непосредственно соответствующих данной предметной области, готовности обучающихся осуществлять деятельность, нацеленную на получение новых знаний по учебному предмету, развитие способности к трансформации этих знаний и применению их в рамках учебной, учебно-проектной и социально-проектной деятельности, формирование у учащихся мышления научного типа, овладение ключевыми научными понятиями и теориями, типами и видами отношений, знание научной терминологии, основополагающих категорий, овладение научными методами и приемами исследования) [5].

Говоря о формах и видах внеурочной деятельности по экологической безопасности, в качестве наиболее популярных стоит отметить следующие: работа в библиотеке, в интернет-пространстве; оформление информационного уголка в классе; посещение музеев и выставок; экологические экскурсии и т. д. Ребята посещали экологические выставки, работали в парке возле лица и проводили замеры чистоты воздуха, оформляли школьную стенгазету на тему «Экологическая безопасность», а также представляли собственные проекты на экологическую тематику. Особенно интересным получилось мероприятие «Моя экологическая тропа», в котором приняли участие и члены семей школьников.

В ходе реализации курса внеурочной деятельности дети получили колоссальный опыт в работе с литературой, опытно-экспериментальной работе, с удовольствием занимались практической деятельностью (например, составляли атлас растений прилицейского парка). По завершении курса было проведено итоговое тестирование, которое было сдано всеми учениками на «отлично».

Практика показала, что школьники в полной мере понимают опасность уничтожения природы и готовы приложить все усилия для ее сохранения и восстановления. Именно поэтому мы считаем курс экологической безопасности важной самостоятельной составляющей программы школьного обучения. Надеемся, что включение этой дисциплины в школьную программу станет очередным знаменательным этапом в процессе развития экологической культуры граждан России.

Литература

1. Конституция Российской Федерации [принята всенародным голосованием 12.12.1993. С учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ] // СПС КонсультантПлюс - 46 с.

2. Муравых А.И. Экологическая безопасность России. М.: РАГС, 1999. — 61 с.
3. Северцов А.Н. Этюды по теории эволюции: индивидуальное развитие и эволюция / А. Н. Северцов, профессор Московского Университета. — М.: Печатное дело, 1912.
4. Федеральный закон "Об охране окружающей среды" от 10.01.2002 N 7-ФЗ
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N1897] // СПС КонсультантПлюс
6. Щербакова Т.Н. Авраменко Д.И. Профессиональная успешность менеджеров образования: психологические критерии и детерминанты // Российский психологический журнал. 2015 Т. 12. № 2.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Серебrenникова Ю.А.

к.п.н., доцент

ИППО ГАОУ ВО МГПУ

SerebrennikobaYUA@mgpu.ru

Муродходжаева Н.С.

к.п.н., доцент

ИППО ГАОУ ВО МГПУ

murodkhodzhaevans@mgpu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Стремление современной школы к инновациям и внедрению информационных и медийных технологий невозможно без такого мощного инструмента как мультипликация. В статье раскрываются возможности использования детской мультипликации в современном образовании.

Ключевые слова: мультипликация, младший школьник, основы мультипликации, метапредметные результаты, познавательная деятельность учащихся.

Введение ФГОС НОО предъявляет новые требования к содержанию образования и освоению инновационных форм организации образовательного процесса. Ученик совместно с учителем ставит цели своей деятельности, планирует, активно работает с различными источниками информации, анализирует процесс собственной деятельности и учится делать выводы. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий. Познание основ мультипликации младшими школьниками способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов.

В каждом предметном разделе ФГОС НОО отражена необходимость использовать информационные и коммуникационные технологии обучения в качестве инструмента познавательной деятельности учащихся. Большое воздействие на развитие психики и поведение ребенка оказывают такие продукты масс-медиа как мультфильмы, фильмы, передачи и т.д. Дети младшего школьного возраста очень восприимчивы к видам экранного искусства. С развитием технологий анимация давно завоевала популярность среди детей. Мультипликация — это технические приёмы создания иллюзии движущихся

изображений с помощью последовательности неподвижных изображений (кадров), сменяющих друг друга с некоторой частотой. Дети предпочитают мультипликационные фильмы с динамичным сюжетом, ярким оформлением. Они начинают усваивать информацию в мультфильмах уже в раннем возрасте. Мультипликация является не только средством развлечения для детей, но и играет важную роль в развитии психического здоровья ребенка, его личности, а также оказывает большое воздействие на развитие отношений с другими людьми: взрослыми и сверстниками. В социальном контексте содержание мультфильма может прививать ребенку нормы поведения, учить определять разные, новые для себя методы решения задач, также размышлять о последствиях собственных действий. Мультипликационный персонаж представляется для ребенка важной фигурой, с которой он отождествляет себя, подражает поведению, манеры и усваивает ценности.

Рассмотрим, как создание мультфильмов способствует формированию универсальных учебных действий.

Процесс создания мультфильма интегрирует в себе различные виды деятельности: игровую, речевую, познавательную, творческую, изобразительную, музыкальную и др. В процессе работы у учащихся формируются значимые личностные качества: эмоциональность, любознательность, коммуникабельность, активность, способность управлять собой и др.

Написание сценария мультфильма способствует формированию таких личностных УУД как самоопределение и смыслообразование. Из регулятивных УУД можно обозначить целеполагание, планирование, прогнозирование. Этот шаг в работе способствует формированию таких познавательных УУД как самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации и моделирование и таких коммуникативных УУД как планирование учебного сотрудничества, разрешение конфликтов, умение с достаточно полнотой и точностью выразить свои мысли.

При разработке персонажей и декораций можно говорить о развитии личностных (осмысление правил организации учебной деятельности), регулятивных (планировать и осуществлять работу, организовывать свою деятельность: постановка цели, составление плана, проведение самооценки), познавательных (осмысление алгоритма работы, умение осуществлять анализ), коммуникативных УУД (уметь взаимодействовать, договариваться, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль).

Съемка кадров формирует регулятивные УУД: решение художественных задач, планирование своих действия, осуществление пошагового и итогового контроля. Этот этап при съемке мультфильма способствует развитию и коммуникативных УУД: умение слушать собеседника, излагать свое мнение, договариваться, осуществлять взаимопомощь.

Запись звука влияет на познавательные УУД, которые подразумевают реализацию собственных творческих замыслов, расширение и углубление знаний в анимационные искусства.

На последнем этапе - монтаж фильма - реализуется творческий потенциал учащегося (личностные УУД), развивается умение самостоятельно организовать собственную деятельность (регулятивные УУД), приобретаются практические навыки, расширяются знания о видах и жанрах мультипликации (познавательные УУД), формируется умение выражать свои мысли, способность выслушивать собеседника, понимать его точку зрения, признавать право другого человека на другое мнение (коммуникативные УУД).

В результате работы с анимацией в целом у младших школьников формируются необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, которые закладывают основу успешной учебной деятельности в средней и старшей школе.

На первых занятиях мультипликацией целесообразно разобрать основные понятия. «Мульти» (латинский) = «много», т.е. многократное тиражирование рисунка для оживления героя. «Анима» (также, в переводе с латинского языка) означает «душа», «оживление», «одушевление». Этот термин также очень точно отражает современные возможности анимационного кино. Анимация и мультипликация – это разные определения одного вида искусства. Техника создания движения включает в себя традиционную анимацию и технику анимации стоп-движения двух-и трехмерных фигур, например, бумажных узоров, кукол и глиняных фигур. Сохраняя стоп-движение в качестве основы всей анимации, для создания анимационных последовательностей можно использовать различные стили анимационных техник.

Традиционная анимация или классическая 2D анимация включает в себя рисование аниматорами вручную каждого кадра. Это создание многочисленных рисунков, а затем склеивание кадров в единую анимированную последовательность. Техника получила название stop-motion.

Если нереальных персонажей необходимо превратить в реалистичных, то это будет уже цифровая 3D-анимация. Цифровые персонажи создаются на компьютере гораздо быстрее, и они довольно популярны в индустрии кинопроизводства. С помощью компьютерных программ анимационные изображения используются для создания короткометражных фильмов и полнометражных фильмов.

После рассмотрения основных составляющих анимации, важно разобрать с учащимися словарь и специализированные термины, используемые в анимации и кинопроизводстве.

Временная шкала.

В любом программном обеспечении используется временная шкала. Она нужна чтобы внести изменения в длительность анимации, а также положение элементов. Частота кадров анимации - это количество отдельных изображений

или кадров, которые отображаются в течение одной секунды. Это настраивается в программном обеспечении анимации. Слишком медленная частота кадров заставляет анимацию останавливаться и запускаться; слишком быстрая частота кадров размывает детали анимации. Анимация обычно выполняется в 24 кадрах в секунду. Эта частота кадров является значением по умолчанию для новых анимированных документов и обычно дает наилучшие результаты.

Сцена/ кадр.

В анимации термины "сцена" и "кадр" взаимозаменяемы. Сцена/ кадр - это все снимки и диалоги, которые происходят в определенном месте в течение непрерывного блока времени. Когда мы говорим о сцене/ кадре, то ссылаемся на один конкретный непрерывный кусок анимации между разрезами камеры.

Ключевые кадры.

Ключевые кадры – важное понятие, но оно означает несколько разные вещи, в зависимости от типа анимации. В рисованной анимации ключевые кадры являются основными важными моментами, которые определяют сцену. Разбивка между ключевыми кадрами определяет, каким будет движение в видео. Между ключевыми кадрами находятся другие кадры, которые обеспечивают плавность движения.

В 3D анимации ключевым кадром является любое положение на временной шкале, в котором аниматор определил положение персонажа. Между ними находятся все фреймы, которые компьютер интерпретирует или автоматически генерирует для перемещения символа от одного ключевого кадра к другому.

Хронометраж.

Хронометраж означает общее количество кадров, которые будут использоваться для движения. Интервал - это количество изменений, которое происходит между каждым кадром. Уменьшение расстояния делает объект медленнее, в то время как увеличение расстояния заставляет его выглядеть быстрее.

В цифровой анимации хронометраж - это способ управления расстоянием, обычно с помощью графика движения на временной шкале.

Композиция.

Композиция - это процесс объединения всех отдельных частей видео для создания окончательного визуального вывода. При создании мультфильма может быть фон, несколько персонажей, декорации, которые разрабатываются отдельно. При создании композиции все эти части собираются в единое целое.

После того, как учащимися усвоены основные понятия, можно переходить к рабочему процессу создания анимации. Сначала необходимо рассмотреть основные шаги создания анимационных фильмов, а затем сам процесс фактической анимации кадра от начала до конца.

Создание мультфильма – многокомпонентный процесс, который включает в себя подготовительный этап: разработка сюжета, планирование

работы, настройка оборудования; основной этап: создание персонажей и элементов сюжета, декораций, установка света, создание композиции, покадровая съемка, корректировка отснятого материала, озвучивание мультфильма, монтаж, создание титров; заключительный этап: вывод фильма, рефлексия. При создании мультфильма младшие школьники знакомятся и применяют на практике элементы различных профессий: сценариста, режиссера, актера, дизайнера, видео дизайнера, оператора, звукооператора.

Таким образом, работая над созданием мультфильма, начиная от замысла и заканчивая готовым мультфильмом, учащиеся учатся создавать законченный продукт, который реализуется в виде проекта. В ходе обучения дети знакомятся с различными техниками выполнения проекта, получая возможность реализовать свои творческие идеи.

Литература

1. Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Использование педагогами STEM-технологий в обучении детей младшего школьного возраста // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. М., 2018. С. 32-36
2. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 1. С. 11-14.
3. Муродходжаева, Н.С. Мультстудия "Я творю мир" // Н.С. Муродходжаева, В.Н. Пунчик, И.В. Амочаева, И.И. Казунина, В.Ю. Полякова. - М.: Бинوم, 2019. - 207 с.
4. Муродходжаева, Н.С. Педагогика игры: лингвокультурологический аспект: монография /Н.С. Муродходжаева. -Германия, 2014. -229 с.
5. Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. Information Technologies In Education: Forming The Competences Of The Future // International Journal of Engineering and Technology (UAE). 2018. T. 7. № 4.7. С. 276-282.



Архипова А.А.
ГБОУ Школа № 1955
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
anastasiyad1208@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ СРЕДСТВ ЦИФРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В современном мире цифровые технологии позволяют не только формировать цифровую образовательную среду, организовывать процесс непрерывного образования через дидактические возможности цифровизации, но и осуществлять цифровое взаимодействие между участниками образовательного процесса, в частности педагогами и родителями. Цифровые технологии активно применяются педагогами образовательных организаций, поскольку являются хорошим ресурсом для налаживания эффективной коммуникации и дифференцированного взаимодействия с родителями обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, средства цифрового взаимодействия, интеграция средств цифрового взаимодействия.

В XXI веке невозможно представить человека, который бы не использовал в своем повседневном существовании цифровые технологии. Цифровизация внедрилась во все сферы общественной жизни и основательно укоренилась в ней. Ежедневно в любое время и в любом месте мы получаем доступ к интересующей нас информации, взаимодействуем с людьми независимо от города или страны проживания, заботимся о своем здоровье, пользуемся транспортными услугами посредством цифровых технологий.

Одну из главных сфер жизни человека, образование, также не обошла стороной цифровизация. Сегодня обучение детей в любой образовательной организации выстраивается в процессе применения цифровых технологий: появляются электронные образовательные ресурсы, различные учебные онлайн-платформы для школьников, расширяются возможности дистанционного обучения, школьные меловые доски заменяются электронными панелями, вместо обычных тетрадей и ручек обучающиеся используют планшеты. Это все делает обучение удобным, увлекательным и достаточно эффективным [2].

Стоит отметить, что в условиях цифровизации в цифровой формат переходит не только обучение, но и взаимодействие участников образовательного процесса. Педагоги и родители как субъекты взаимодействия в условиях современного ритма жизни очень часто сталкиваются с временными и дистанционными барьерами. Цифровые технологии способствуют преодолению данных барьеров и улучшению взаимосвязи между школой и домом.

Среди ряда таких технологий можно выделить технологию интеграции средств цифрового взаимодействия. Интеграция средств цифрового взаимодействия позволяет оптимизировать общение между педагогами и родителями обучающихся, повысить эффективность распространения важной и актуальной для семьи информации.

Какие средства цифрового взаимодействия могут быть интегрированы? Сегодня главным представителем образовательной организации на просторах цифровизации является ее сайт. С помощью сайта школа информирует общественность о ее деятельности, особенностях учебной программы, предоставляет сведения о происходящих событиях, достигнутых результатах и т.д. Также сайт используется для развития продуктивного сотрудничества между родителями и педагогическим коллективом, поскольку каждый неравнодушный участник образовательного процесса может задать вопрос и получить обратную связь.

На сайте образовательной организации в разделе «Педагогические работники» можно найти контакты для связи по электронной почте с любым педагогом школы. Электронная почта позволяет осуществить цифровую связь и запросить необходимую информацию различного характера: учебного, методического или воспитательного [1].

Из числа существующих электронных почтовых ящиков отдельно стоит выделить бесплатную почтовую службу от компании Google. Данная почта имеет свои преимущества относительно процесса взаимодействия между педагогами и родителями обучающихся, т.к. с помощью сервисов Google можно проводить онлайн – анкетирования и опросы родителей, собирать различную информацию в цифровом формате и создавать совместные цифровые проекты благодаря возможностям совместного редактирования документов.

Социальные сети являются еще одним ресурсом, который повышает уровень взаимодействия между педагогами образовательной организации и родителями обучающихся. Через социальные сети семье предоставляется доступ к новостям и обновлениям школы и класса, фото и видеоотчетам с мероприятий, данным о проводимых праздниках, а также к другой полезной и интересной информации, которую могут добавлять не только педагоги, но и родители. Как средство распространения информации, а также демонстрации и обмена навыками и талантами обучающихся, социальные сети, несомненно, могут поддерживать партнерство педагогов образовательной организации и родителей обучающихся.

Современные смартфоны оснащены различными мобильными приложениями, в том числе мессенджерами, которые являются хорошим инструментом для осуществления цифрового взаимодействия педагогов с родителями обучающихся [3]. В отличие от ранее перечисленных средств цифрового взаимодействия мессенджеры позволяют установить оперативную связь с семьей, но также, как и электронная почта или социальные сети дают

возможность передавать информацию в любом виде (видео, аудио, фотографии, текстовое сообщение или текстовые документы) и объеме.

Активно внедряется в процесс взаимодействия школы и семьи способ организации цифровой коммуникации через видеоконференцсвязь. С помощью мессенджеров с такой интерактивной функцией можно провести родительское собрание или индивидуальную онлайн консультацию. Такой способ общения повышает качество взаимодействия педагогов образовательной организации с родителями обучающихся за счет возможности видеть собеседника напрямую.

Получить дополнительную информацию от педагогов, ознакомиться с успеваемостью своего ребенка, задать вопрос или уточнить расписание уроков, внеурочных занятий и кружков родители могут на платформе Московской электронной школы (МЭШ). МЭШ представляет собой некую онлайн - базу школьной жизни обучающихся, что позволяет родителям всегда быть информированными о процессе обучения своего ребенка [2].

Среди вышеперечисленных средств цифрового взаимодействия нельзя выделить какое-либо одно, поскольку принцип партнерства и диалога можно реализовать только через их интеграцию. Технология интеграции средств цифрового взаимодействия способствует значительному улучшению отношений и налаживанию эффективной коммуникации между педагогами и родителями обучающихся, дифференцированному взаимодействию школы и семьи [4].

Таким образом, использование данной цифровой технологии, безусловно, является более доступным и действенным способом взаимодействия, поскольку позволяет оптимизировать и достаточно полно, эффективно и успешно организовывать процесс взаимодействия педагогов образовательной организации и родителей обучающихся.

Литература

1. Гриншкун, В.В. Области эффективного применения информационных и телекоммуникационных технологий в школе/ В.В. Гриншкун// Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». – 2007. – № 4. – С. 5-21.
2. Дорджиева, Л.А. Потенциал проекта «Московская электронная школа» в среднем профессиональном образовании/ Л.А. Дорджиева, Л.Ш. Абдулова// Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 9. – С. 28-30.
3. Калинова, О.А. Использование средств ИКТ при взаимодействии педагогов и родителей/ О.А. Калинова// Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 82-84.
4. Тупичкина, Е.А. Взаимодействие детского сада с семьей на основе использования информационно-коммуникативных технологий/ Е.А. Тупичкина, И.В. Бычкова// Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2014. – № 2. – С. 84-87.

Ваганова Ф.М.

ТОО «Ясли-сад «Теремок»

г.Нур-Султан, Казахстан

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

В статье раскрываются особенности применения современных форм взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и семьей. Особое внимание обращается на инновационные (нетрадиционные) формы сотрудничества.

Детские годы – самые важные в жизни человека, и то, как они пройдут, зависит от окружающих взрослых. Основными педагогами своих детей являются родители, но воспитывать их без определенных педагогических знаний невозможно. Поэтому перед воспитателями стоит задача – раскрыть родителям важные стороны развития ребенка, порекомендовать приемы воспитания. Взаимодействие между ДОО и семьей будет эффективнее, если инновационные формы сотрудничества будут использоваться в комплексе с традиционными, если в работе будут преобладать формы, направленные на привлечение родителей к воспитанию своих детей.

Так, Е.П. Арнаутова [2], Е.С. Евдокимова [4], О.Л. Зверева [5] и др. к традиционным формам взаимодействия относят:

- беседы, которые проводятся как индивидуально, так и со всеми родителями группы. Их цель, по утверждению Е.П. Арнаутовой, заключается в том, чтобы оказать родителям своевременную помощь в решении того или иного вопроса воспитания [2].

- посещение семьи, осуществляемое с целью выяснения общих условий семейного воспитания, изучения семьи, установления контактов, как с ребенком, так и с его родителями.

- родительские собрания (групповые и общие), на которых обсуждаются организационные вопросы, задачи на учебный год и т.д, отмечает Е.С. Евдокимова [4].

- консультации, организуемые с целью помощи родителям в квалифицированном совете, решении конкретных вопросов.

- педагогический совет и конференции, цель которых заключается в обмене опытом семейного воспитания.

- анкетирование, считает О.И. Давыдова, используется для выявления основных тенденций и мнений родителей по обсуждаемой проблеме [3].

- тестирование, помогающее родителям понять, правильно ли они воспитывают своего ребенка, какие детско-родительские отношения существуют в семье, а также выявить способности своего ребенка.

- родительские уголки, папки-передвижки, брошюры, памятки и т.д. знакомящие семьи с информацией, касающейся детей, группы с целью повышения педагогической культуры родителей.

Далее представлена характеристика нетрадиционных форм взаимодействия.

1. «КВН», «Педагогическая гостиная», «Поле чудес», «Что? Где? Когда?», «Ток шоу» проводятся педагогом, отмечает Н.М. Сертакова, в виде телевизионных и развлекательных игр и программ. Они направлены на установление неформальных контактов с родителями и привлечение их внимания к жизни детского сада [6].

2. Совместные проекты способствуют формированию у ребенка умения координировать свои усилия, поскольку с целью достижения успеха, ему приходится добывать необходимые знания с помощью родителей.

3. Мастер-класс представляет собой собрание, на котором родители демонстрируют достижения в воспитании собственных детей.

4. Семейные клубы, которые объединяют родителей общей проблемой и совместными поисками найти оптимальный способ для ее разрешения. При этом тема встреч формулируется самими родителями.

5. Деловая игра, которая максимально приближает ее участников к реальной обстановке, развивает навыки быстрого принятия верных решений, умение вовремя исправить ошибку.

6. Акции. Например, в зимнее время в ДОО можно организовать акцию «Добровольник», когда все желающие выходят на расчистку участков от снега. В ходе проведения акции «Покормите птиц зимой» родители, дети и воспитатели мастерят кормушки для птиц. Потом развешивают их на участке детского сада и подкармливают пернатых друзей.

7. Тренинговые игровые упражнения и задания, которые помогают оценить различными способами взаимодействия с детьми и выбрать более удачные.

8. Вечер вопросов и ответов проводится с целью уточнения педагогических знаний родителей и умения применять их на практике.

9. «Круглый стол» с родителями. В нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов ДОО с родителями, по мнению Н.М. Сертаковой, обсуждаются важные проблемы воспитания [6].

10. Дежурства родителей. Данная форма очень эффективна и помогает родителям преодолеть поверхностное мнение о значении детского сада в обучении и воспитании детей.

11. Совместные досуги. В ходе их проведения родители и дети проводят время вместе, отдыхают, получают положительные впечатления, тем самым укрепляют внутрисемейные связи.

12. Библиотека игр. Дети совместно с родителями разрабатывают новые игры и на встрече делятся ими.

13. «Дни добрых дел» налаживают теплые взаимоотношения между педагогами и родителями.

Следует отметить, что, по мнению Т.В. Ажаровой, отношение родителей к различным мероприятиям зависит, в первую очередь от постановки воспитательно-образовательной работы в ДОО, инициативы администрации [1].

Таким образом, на современном этапе первоочередной задачей ДОО является вовлечение родителей в образовательный процесс, что требует от педагогов совершенно новых подходов и высокого профессионализма. С этой целью важно использовать как традиционные, так и нетрадиционные (инновационные) формы работы.

Литература

1. Ажарова, Т.В. Сущность понятия взаимодействия педагогов и родителей детей дошкольного возраста // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы VI Всероссийской национальной конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 195-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Красноярск, 23–25 апреля 2019 г. /отв. за вып. О.В. Груздева. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019. – С. 125-128.

2. Арнаутова, Е.П. В помощь воспитателям ДОО в работе с родителями. – М.: Школьная Пресса, 2012. – 120 с.

3. Давыдова, О.И., Майер А.А. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 128 с.

4. Евдокимова, Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольников: учебно-методическое пособие. – М.: Сфера, 2019. – 112с.

5. Зверева, О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО: методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 112с.

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





Деева Ю.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО
МГПУ
hr_76@bk.ru

ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются причины и пути преодоления школьной неуспеваемости по математике у учащихся младших классов во внеурочной деятельности, анализируются полученные результаты исследования.

В статье проведен анализ причин неуспеваемости у младших школьников по математике, предложены меры по организации работы по преодолению неуспеваемости младших школьников во внеурочной деятельности по математике и в завершении проведен анализ эффективности работы по преодолению неуспеваемости младших школьников на занятиях по математике во внеурочной деятельности.

Новизна исследования: предложены методы по преодолению неуспеваемости младших школьников на уроках математики во внеурочной деятельности.

Методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, количественный и качественный анализ данных.

Ключевые слова: неуспеваемость, урок математики, младший школьный возраст, внеурочная деятельность.

Проблема неуспеваемости была и остается одной из неразрешенных в теории и практике обучения.

Учеными установлено, что неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий педагогика признает обучение и воспитание детей в школе. К примеру, П.И. Пидкасистый считает, что неуспеваемость обучаемых возникает в силу внутренних и внешних причин, неблагоприятных социально-экономических условий жизни, недостаточной квалификации учителей, просчетах в организации учебно-воспитательного

процесса, отсутствия индивидуального подхода к детям, перегрузки обучающихся и других факторов.

А.И. Липкина говорит о необходимости «учитывать при анализе продвижения ученика в обучении не только его интеллектуальные способности и особенности усвоения системы знаний, но и те сложные опосредования умственной работы ребенка, личностные характеристики, которые в концентрированной форме выражены в его самооценке».

Анализируя причины неуспеваемости у младших школьников по математике, мы пришли к выводу, что исследование разделим на три этапа, на первом был осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы в контексте проблемы преодоления неуспеваемости младших школьников по математике во внеурочной деятельности. В ходе второго этапа осуществлялась первичная диагностика неуспеваемости младших школьников по математике во внеурочной деятельности, определение контрольной экспериментальной группы, проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента. На третьем этапе производилась обработка полученных в ходе педагогического эксперимента статистических данных, их сравнительный и математический анализ.

В качестве экспериментальной базы исследования выступила ГБОУ СОШ №1794 г. Москвы, учащиеся начальных классов. В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 2-х классов в количестве 12 человек, характеристика которых представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика выборки участников педагогического эксперимента

| Экспериментальная группа | Всего, чел | Пол младшего школьника | | Возраст младшего школьника, лет | |
|--------------------------|------------|------------------------|------|---------------------------------|---|
| | | Жен. | Муж. | 7 | 8 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Всего | 12 | 7 | 5 | 3 | 9 |

В рамках констатирующего этапа была проведена первичная диагностика успеваемости младших школьников по предмету «Математика» на начало педагогического эксперимента. В ходе формирующего этапа осуществлялась реализация названных нами ранее педагогических условий, ориентированных на преодоление неуспеваемости младших школьников по математике во внеурочной деятельности, на контрольном этапе было осуществлено повторное измерение по ранее отобранным нами методикам с целью установления динамики значений показателей в соответствии с выделенными критериями исследуемого феномена.

Диагностика уровня развития интеллекта младших школьников (Тест интеллекта Векслера: описание и особенности применения. Электронный ресурс / Режим доступа: <https://hr-portal.ru/article/test-intellekta-vekslera-opisanie-i->

особенности-применения) выявил, что среди испытуемых низкий уровень интеллекта зафиксирован у 28% детей, средний – у 41%, высокий – у 31% (см. рисунок 1).

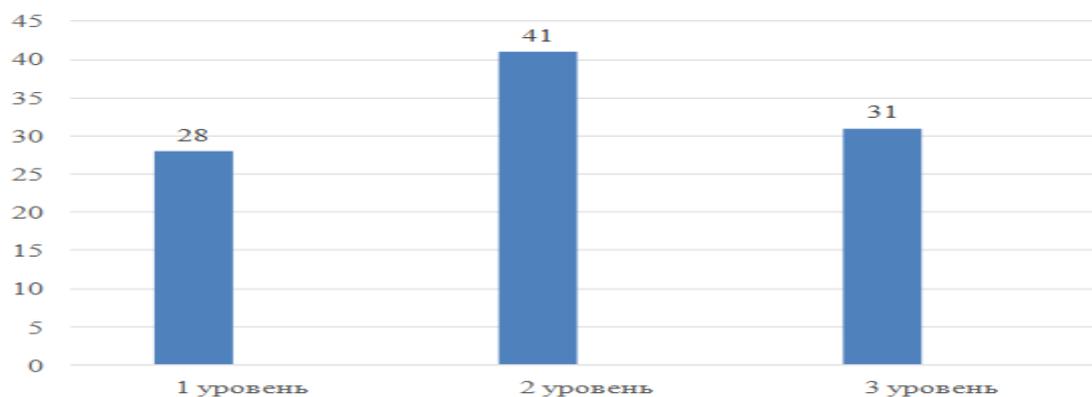


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня интеллекта младших школьников (тест интеллекта Векслера) на констатирующем этапе педагогического эксперимента, %

Посредством теста уровня школьной тревожности Филлипса в ходе педагогического эксперимента был установлен общий уровень тревожности младших школьников (Тест школьной тревожности Филлипса. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://goo.su/2EjG>). Кроме того, были выявлены специфические особенности аспектов тревожности. В ходе количественного анализа были получены результаты, свидетельствующие о том, что младших школьников, принявших участие в эксперименте, обладающих приоритетностью повышенного уровня тревожности, значительно больше.

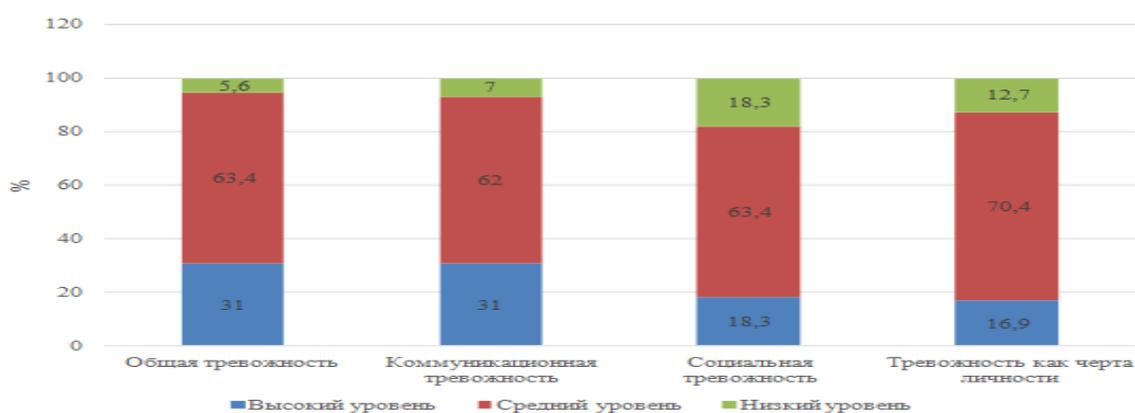


Рисунок 2 – Результаты тревожности младших школьников, %

Вычисленный средний балл по выборке составил 87,9 баллов, в связи с чем мы сделали вывод о преимущественно среднем уровне выраженности тревожности, а это же значение по всем исследуемым шкалам составил 63,4% (см. рисунок 2).

Можно сделать заключение о том, что на констатирующем этапе педагогического эксперимента дети продемонстрировали достаточно низкие уровни сформированности мотивации к учебно-познавательной деятельности, средний уровень развития интеллектуальных способностей и преобладающе высокий уровень тревожности, что свидетельствует о необходимости разработки

комплекса мер, направленных на устранения выявленных негативных влияний с целью повышения успеваемости младших школьников.

В своей работе нами акцентировано внимание на использовании одного из образовательных серверов. Выбор электронной площадки осуществлялся в соответствии с теми критериями, которые наиболее соответствуют требованиям отмеченным Министерством просвещения. На наш взгляд, Яндекс.Учебник следует рассматривать в качестве наиболее качественного на сегодняшний день образовательного продукта, сумевшего объединить в себе наиболее эффективную для младших школьников методику преподавания.

В частности, представленные на портале Яндекс. Учебник задания полностью соответствуют требованиям, отмеченным в ФГОС НОО, которые разработаны на основании примерных программ. В качестве отличительных особенностей Яндекс. Учебника следует отметить небольшой охват образовательных курсов (математика, русский язык, окружающий мир) и учебных классов.

Для организации образовательного процесса с использованием методов и средств ДО необходимо выделить возможные формы дистанционного обучения и виды деятельности обучающихся.

Применение форм дистанционного обучения в школе может быть представлено следующим образом (рисунок 3).

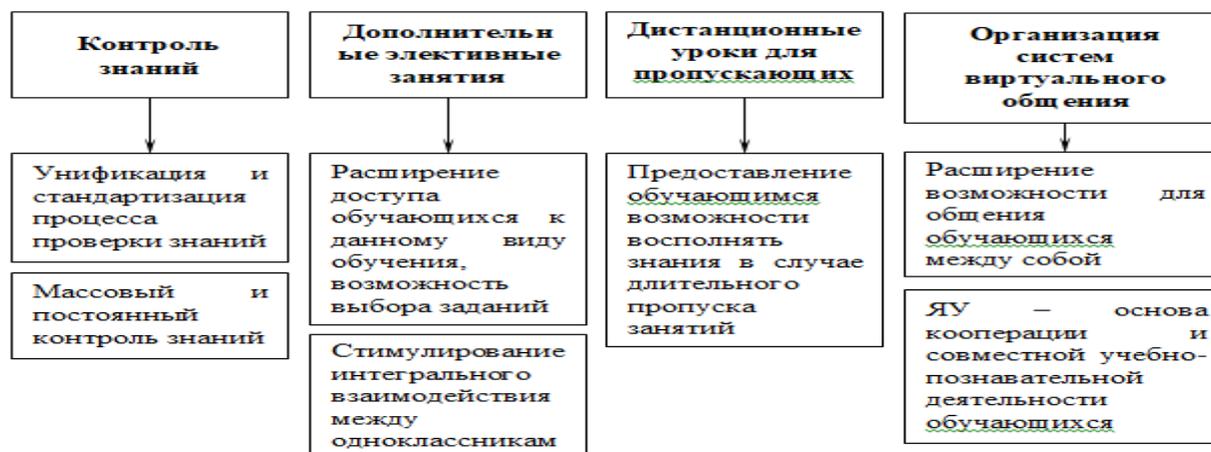


Рисунок 3 – Формы обучения, применяемые в рамках внеклассных занятий по математике с использованием Яндекс. Учебник

Опираясь на вышесказанное, следует акцентировать внимания на том, что инструментарий, предоставляемый электронной образовательной платформой Яндекс. Учебник, позволяет решить все названные задачи, предоставляя возможность в рамках внеклассной работы по математике.

В заключительной части исследования нами представлены результаты, полученные в ходе реализации контрольного этапа педагогического эксперимента, а также ход анализа и на основании его установление динамики, с описанием наиболее характерных особенностей в сравнении с начальным

уровнем математической подготовленности учащихся причисленным к неуспевающим.

В контрольном этапе педагогического эксперимента приняли участие те же младшие школьники, которые были задействованы в констатирующем этапе педагогического эксперимента, после проведенных с ними внеурочных занятий посредством электронной образовательной платформы Яндекс. Учебник и при помощи ранее использованных нами диагностических методик.

На контрольном этапе педагогического эксперимента были получены данные, отображённые в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка учебно-познавательной мотивации младших школьников (Методика школьной мотивации (Н.Г. Лусканова). Электронный ресурс. Режим доступа: <https://goo.su/2Ejh>

| Уровень учебно-познавательной мотивации | % |
|---|----------|
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| Высокая | 21,3 |
| Хорошая | 34,7 |
| Положительная | 31,2 |
| Низкая | 9,4 |
| Негативная | 3,4 |

Данные, полученные в ходе контрольного этапа педагогического эксперимента, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что существенно увеличилось количество младших школьников, уровень учебно-познавательности которых характеризуется как высокий – до 21,3% с 14,2%. Также, следует отметить изменения, которые были выявлены в уровнях: «хорошая» и «положительная» мотивация – до 34,7% с 26,8% и с 22,3% до 31,2% соответственно. Наравне с отмеченным, уменьшилось количество учащихся экспериментальной группы, учебно-познавательная мотивация которых приравнивалась к «низкому» и «негативному» уровням: до 9,4% с 12,5% [-3,1%] и до 3,4% с 24,2% [20,8%] соответственно, что на наш взгляд, значимое достижение в процессе работы с неуспевающими учащимися.

Для большей наглядности выявленной динамики, результаты сравнительного анализа отображены нами на рисунке 4.

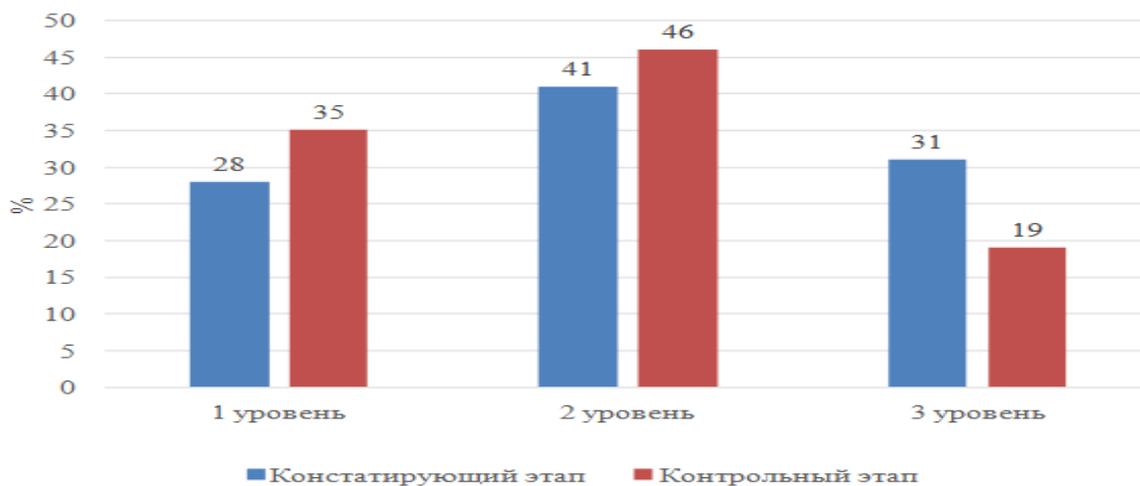


Рисунок 4 – Результаты сравнительного анализа данных по уровню интеллектуального развития младших школьников на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента (тест интеллекта Векслера).

Таким образом, опираясь на представленные данные, можно отметить следующие изменения: увеличение количества учащихся, демонстрирующих уровень интеллектуального развития с 28% до 35% и с 41% до 46% соответственно, и снижение числа младших школьников, обладающих уровнем исследуемого компонента с 31% до 19%, что в целом позволяет нам говорить об эффективности предложенной нами организации внеурочной деятельности с неуспевающими младшими школьниками.

Таким образом, на основании представленных данных, можно сделать заключение о действенности предложенных нами мер по устранению неуспеваемости среди учащихся младшего школьного возраста посредством использования современной электронной образовательной платформы Яндекс. Учебник.

Подводя итог, можно сделать заключение о том, что в ходе педагогического эксперимента испытуемые продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности мотивации к учебно-познавательной деятельности, высокий уровень развития интеллектуальных способностей и преобладающе низкий уровень тревожности, что свидетельствует об эффективности предложенной нами методической системы, согласно которой предложенная нами организация внеурочной деятельности по математике, ориентированная на устранение неуспеваемости учащихся начальной школы будет действенна в случае научно-обоснованного включения современной информационно-образовательной платформы Яндекс. Учебник.

Литература

1. Савенков А.И., Романова М.А., Калинин А.В. Композиционная структура современного урока математики в начальной школе // Начальная школа. – № 8. – 2020. – С. 44

2. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник ТГУ. -Вып. 7 (75). -С. 234-237

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

Синенкова М.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

25synesthesia@gmail.com

КАК ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА СПОСОБСТВУЕТ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье дан общий концептуальный очерк основных идей и опыта вальдорфской педагогики в формировании и развитии творческого мышления младших школьников. Обсуждаются отдельные отличительные особенности вальдорфской педагогики как системы, ориентированной на гармоничное творческое развитие личности ребенка.

Ключевые слова: вальдорфская школа, творческое мышление, ритмика, педагогическая антропология, педагогические условия, Р. Штайнер

Ни для кого ни секрет, что существует огромное количество образовательных методик, помимо традиционных и некоторые из них признаны во всем мире, даже если глобально отличаются от последних.

Одну из таких методик около ста лет назад разработал австрийский философ и педагог Рудольф Штайнер. С тех пор вальдорфские школы существуют в сотне стран мира, в том числе и в России.

Как и традиционные, вальдорфские школы ставят перед собой задачей развить полноценную гармоничную личность как в социальном, так и индивидуальном смысле, но добиваются этого разными средствами, методами и подходами. Вальдорфская система образования основана на «уважении к детству» и одной из главных целей таких школ является воспитание в детях любви и стремления к искусству, а также развитие способности мыслить творчески, вне рамок.

Выготский Л.С. говорил, что «творческое мышление не повторяет впечатлений, которые накоплены прежде, а выстраивает какие-то новые ряды из прежде накопленных переживаний. Таким образом, привнесение нового в наши впечатления и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет основу той деятельности, которую мы называем воображением» [1, с.38].

Основные идеи вальдорфской педагогики

1. Класс максимально обустроен для творческой атмосферы. Натуральные материалы и только сдержанные тона в оформлении. Уроки проводятся не только в классах, но и на природе: в лесу, у реки, чтобы задействовать чувства и эмоции детей.

2. Отсутствие телевизора и компьютера и запрет на использование любых электронных гаджетов, оказывающих негативное влияние на наглядно-образное мышление и воображение. (Доказано, что сидя перед экраном, любые творческие позывы не стимулируются, а подавляются.) [16, с.39].

3. Вальдорфские игрушки сделаны исключительно из природных материалов. У них нет явно обозначенной функции в игре. Один и тот же брусок в зависимости от фантазии ребёнка может стать частью построенного домика, грузом для машины или каким-либо персонажем.

3. Отсутствие в школе учебников: все дети сами ведут свою рабочую тетрадь, которая со временем трансформируется в рабочую книгу. Получается, что они сами создатели своих учебников, где они отражают свой опыт и полученные знания.

4. Подражание — как путь познания мира в дошкольном возрасте. Не искусственно созданные для ребёнка занятия, а присоединение к творчеству взрослых. Так появляется и сохраняется интерес к обучению.

5. Свободная игра при минимальном вмешательстве взрослых. Дети проигрывают бытовые и социальные ситуации, получая при этом достоверное представление об окружающем мире.

6. Отсутствие занятий с абстрактными понятиями в виде букв и цифр. Вместо этого ребёнок лепит из воска, пробует себя в живописи, шьёт, валяет, занимается резьбой по дереву.

7. Ритмы и повторения гармонизируют развитие ребёнка. Ритму подчинён распорядок дня, недели и всего года.

8. Чередование в течение дня «трудовых» видов деятельности (шитье, вязание, валяние, обработка камня и металла) и «художественно-эстетических» (музыкальные занятия, живопись, гимнастика, ритмические игры).

9. Главное — индивидуальность каждого отдельного ребёнка. Нет сравнений с другими детьми, важен мир и предрасположенности каждого. Так раскрываются таланты абсолютного любого ребёнка. [3].

10. Отличается и подход к самому преподаванию. Основные методы познания — эксперимент и наблюдение. Например, звуки и цвета — в физике, горение — в химии, наблюдение растений и животных — в биологии.

Важно то, что цели вальдорфской школы направлены не на спрос социального строя государства, который может меняться, а на те качества, которые заложены в самом человеке. Только так, по теории вальдорфской школы, можно добиться обновления социального порядка, привлечь новые

взгляды подрастающего поколения и вырастить будущих граждан активными, развитыми, не зависимо от политических и социальных предпочтений.

Итак, исходной составляющей вальдорфской педагогики должен стать не социальный заказ, не нужды страны и её экономики, общественных запросов, а способности и задатки подрастающего поколения, его потребности и развитие. По мнению учёных-педагогов, вальдорфской школы, если обучение будет направлено на развитие ребёнка в тот или иной момент, если педагог будет рассматривать его как цельную личность и не ограничиваться тем, что ученик чего-то не знает, то можно получить поколение, которое будет в социальный строй привносить всё новые взгляды, мнения, менять мир к лучшему. Важной составляющей вальдорфского обучения является не только развитие творческого мышления и интеллекта ребёнка, но также забота о его здоровье. Ведь полноценный, здоровый ребёнок, свободный от социальных предрассудков, способен лучше воспринимать преподносимую ему информацию.

По мнению Р. Штайнера, если ребёнок выходит из школы, которая ставит себе целью воспитать социально направленного гражданина, то, зачастую, она ему прививает те комплексы, проблемы и потребности, что копились годами, мотивация таких учеников будет слабой, что будет сказываться не в лучшую сторону для развития общества. Основатель вальдорфской школы также утверждает, что, если образование направлено на запросы экономики государства, то обучение происходит в принудительной форме, у детей происходит сопротивление насильному преподаванию материала, который для него неинтересен, отсюда появляется не только протест, но и пассивность, равнодушие. Такой ученик, зачастую, превращается в пассивного гражданина, не способного развивать свою страну и делать её лучше [4, с.25-30].

Данный факт могут подтвердить различные группы и форумы родителей, чьи дети обучаются в стандартных общеобразовательных школах. Чаще родители ругают современное образование, высказывают недовольство им, учителями, жалуются на постоянную усталость детей, на равнодушное отношение к учёбе, нежелание посещать школу и т.д. Поэтому, многие родители сегодня в поиске альтернативного образования, других методов преподавания.

Вальдорфская школа, как и любая другая педагогическая система, имеет своих сторонников и противников. Какую форму обучения выбрать для ребенка решать, конечно, только его родителям. Но очевидно, что в наибольшей степени вальдорфской школой будут довольны те родители, кто также, как и Рудольф Штайнер считает, что очень важно развить ребёнка всесторонне, затронуть его воображение, память, волю и чувства, творческие задатки и мышление, а также научить думать свободно и самостоятельно, вне устоявшихся рамок и шаблонов. [5, с 17].

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребёнка. /Л.С. Выготский, – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2017. – 195 с.
2. Василенко П.Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности // Теория и практика общественного развития. – №8. – 2012. – 151 с.
3. Вальдорф Х.Х. История одного имени. – М.: Ассоциация вальдорфских школ России, 2013. – 400 с.
4. Штайнер Р. Вальдорфская педагогика. Гуманистический характер антропософии. – М.: Амрита-Русь, 2017. – 224 с.
5. Штайнер Р. Антология гуманной педагогики. - Издательский дом Ш.Амонашвили, 2002. – 210 с.

*Сусалева Н.С.,
ГБОУ “Школа №123”
sns031msk@gmail.com*

*Листик Е.М.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ
МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье описывается опытно-экспериментальная работа по выявлению организационных условий успешной профессиональной адаптации. Констатирующий этап исследования выявил низкую эффективность существующей системы управления профессиональной адаптацией молодых специалистов.

Ключевые слова: управление, профессиональная адаптация, молодые специалисты, образовательная организация.

Изменение потребностей молодых специалистов в профессиональной сфере и ожиданий современных организаций от молодых педагогов требует внедрения эффективной системы управления процессом адаптации молодых специалистов. С целью выявления организационных условий, способствующих успешной профессиональной адаптации молодых специалистов, было проведено исследование.

На начальном этапе исследования мы определили эффективность существующей системы управления процессом профессиональной адаптации молодых специалистов образовательной организации. В исследовании приняли участие 24 молодых специалиста.

Выборка испытуемых подходит под общее определение “молодой специалист” (выпускники высших и средних специальных учебных заведений, окончившие полный курс обучения до 35 лет, составляющие особую группу персонала, которая находится в стадии трудового и социального самоопределения) и под характеристики, выделенные И. Б. Дураковой: не имеют опыта работы или имеют опыт работы до 3 лет, владеют актуальными знаниями в своей профессиональной сфере, которые хотят применить в своей работе, внутренняя свобода, нешаблонное мышление, нуждаются в социализации и карьерном росте, мобильны и адаптивны. Они были поделены на 2 группы: экспериментальная и контрольная. Группы состояли из 12 молодых специалистов, которые пришли в организацию в период с 2017 по 2020 год.

Был проведен анализ существующей системы управления процессом профессиональной адаптации молодых специалистов на основе документов, предоставленных организацией и открытых интернет-источников – сайта ОО.

Мы выявили, что в образовательной организации осуществляется реализация единого перспективного плана повышения квалификации по актуальным вопросам современного образования, однако отсутствует нормативно – методическая база по управлению профессиональной адаптацией сотрудников, нет единой программы адаптации молодых специалистов.

Для выявления уровня профессиональной адаптации молодых специалистов были выбраны следующие методики согласно компонентам профессиональной адаптации, выделенным М. Н. Недвецкой:

- когнитивный - анализ документов об образовании и квалификации сотрудников.
- мотивационный - методика М. Рокича «Ценностные ориентации»;
- личностный - тест Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхты «Готовность к саморазвитию»;
- коммуникативный - опросник В.В. Синявского и В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские способности»;
- эмоционально-волевой - методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина.

Для определения у молодых специалистов уровня предметных знаний, умений и навыков был использован анализ личных дел молодых сотрудников. Обобщив результаты методик по выявлению уровня профессиональной адаптации молодых специалистов, мы пришли к выводу, что молодых специалистов, имеющих высокий уровень профессиональной адаптации, немного, однако эти специалисты обладают высоким профессиональным потенциалом, они способны достигать высоких целей образовательной организации и развивать ее. Число специалистов, имеющих средний уровень профессиональной адаптации, не на много выше, чем тех, кто имеет низкий уровень профессиональной адаптации.

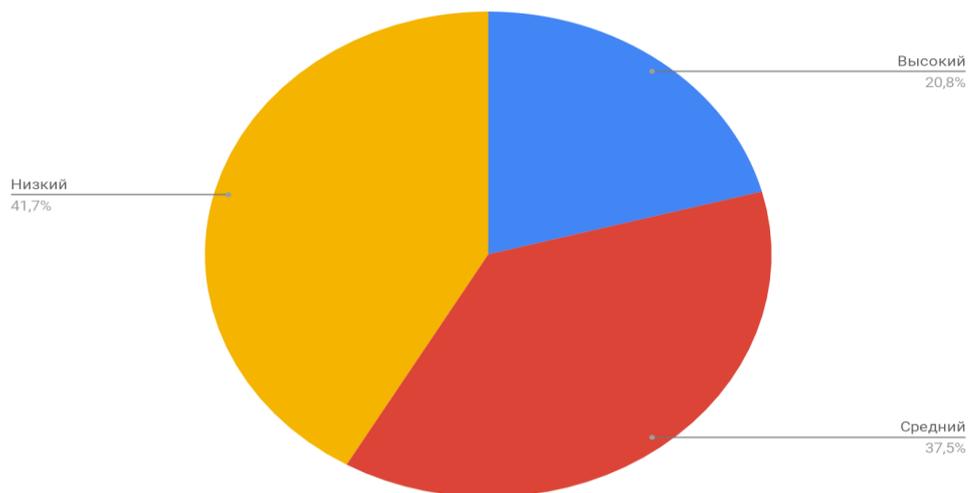


Рисунок 1 - Уровень профессиональной адаптации молодых специалистов на констатирующем этапе исследования

В итоге констатирующего этапа исследования выяснилось, что существующая система управления процессом профессиональной адаптации молодых специалистов имеет низкую эффективность, потому что в образовательной организации отсутствует нормативная база, регламентирующая этот процесс, управленческие решения осуществляются стихийно; отсутствует единая программа, по которой педагоги-наставники могут осуществлять мероприятия, способствующие высокому уровню адаптации молодых сотрудников; педагоги - наставники не имеют необходимых знаний для обеспечения высокого уровня адаптации молодых специалистов, а сами молодые специалисты показали в большинстве своем невысокий уровень профессиональной адаптации. Это говорит о том, что для четкого плана реализации задач по данному направлению целесообразно иметь упорядоченную систему управления процессом.

Литература

1. Ахмерова Д.Ф. Диагностика профессиональной адаптации выпускника образовательного учреждения // Педагогический журнал. 2016. Том 6. № 6А. С. 122-129.
2. Недвецкая М.Н. Особенности социально-профессиональной адаптации выпускников педагогических колледжей // Среднее профессиональное образование. 2006. № 12. С. 38-39.
3. Психологические тесты для профессионалов/ авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2008. – 496с.
4. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие / - 5-е изд. - Москва: Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 2008. - 319 с.

5. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. - СПб.: Речь, 2005. С.44-49.

Фролова Т.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

tatfaf81@yandex.com

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ЧАСТНЫХ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ США

В статье рассматривается использование индивидуального подхода в Американских школах, необходимость и важность его применения в период адаптации младших школьников при переезде в США.

Ключевые слова: социальная адаптация, индивидуальный подход, тьюторство.

The article discusses the use of an individual approach in American schools, the necessity and importance of its application during the adaptation period of primary schoolchildren when moving to the United States.

Переезжая в длительную командировку в США, выбор школы и образовательной программы для своего ребенка – это всегда большая ответственность для родителей, этот важный шаг может определить будущее. Америка давно является мировым лидером в сфере образования. Государственные и частные школы в США ежегодно принимают на учебу тысячи русских детей. Существует мнение, что учеба в США – это целый ряд преимуществ для успешной карьеры и реализации способностей вашего ребенка. Учеба в школе служит основой для получения знаний, новых открытий и развития навыков, которые будут использоваться в будущей профессии. В США родители начинают планировать образовательный маршрут ребенка сразу после его рождения. Место жительства семьи будет напрямую зависеть от выбора школы.

Принято считать, что русский ребенок, получивший школьное образование в США имеет возможность продолжить обучение в одном из престижных университетов мира. Образовательный процесс во всех школах США делает акцент на развитии личностных качеств учащихся, умении отстаивать свое мнение и находить выход из любой ситуации. Образовательные программы нацелены на развитие у ребенка интереса к учёбе, познанию самого себя и окружающего мира.

Любой вид адаптации является приспособлением, в данном случае, ребенок приспосабливается к совершенно новой и во многом непонятной для него обстановке. Новая школа в другой стране — это новое неизвестное пространство, новые отношения, знакомства.

Личностная или социальная адаптация связана с желанием и умением ребенка принять новую роль и достигается целым рядом условий. Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в новой среде выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов, на сформированность внутренней позиции школьника.

Положительное течение адаптации характеризуется [1]: умением слушать, реагировать на действия учителя, планировать свою работу, анализировать полученный результат - то есть умения и способности, необходимые для успешного обучения в новой школе; развитием умений налаживать контакт с другими детьми, выстраивать отношения со взрослыми, быть общительным и интересным для окружающих и умений, позволяющих устанавливать межличностные отношения со сверстниками и педагогами; формированием умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки (такими критериями выступают полнота знаний, их объем, глубина; возможность использовать знания в различных ситуациях, то есть практически, и т.д.) - то есть устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности.

Для иностранных обучающихся в частных школах США предусмотрены специальные адаптационные программы. Для облегчения этапа адаптации в американских частных школах применяется индивидуальный подход к каждому ребенку, оставляя за ним возможность выбора дополнительных школьных предметов и внеклассных мероприятий, изучается не только теоретическая база по всем общеобразовательным предметам, также есть возможность совершенствовать теоретические знания английского языка. Ребенок быстрее преодолит языковой барьер и подтянет практические навыки общения, приобретет друзей с разных уголков земли и обязательно научится чему-то новому.

Зачастую такие частные школы являются пансионатами и располагают не только своей территорией с резиденциями для учеников, но и насыщенной инфраструктурой для реализации программ дополнительного образования. Кроме того, у частных школ более высокие академические требования к ученикам, требуется более высокий уровень знаний по предметам и языку [2].

Государственные школы США, как и в России, приблизительно одного уровня. Единственное отличие заключается в том, что популярность школы может сильно зависеть от месторасположения на карте города, от престижности района. Американский школьник заканчивает три школы, начальную, среднюю и высшую, поэтому семья может сменить место жительства три раза. Огромным плюсом считается и то, что при поступлении в государственную американскую школу не обязательно знать английский язык, в то время как при поступлении в частные школы в Америке, иностранные дети должны иметь хороший уровень

английского, а также желательны хорошие оценки из предыдущей школы, что как бы говорит заранее о том, что ребенок хорошо обучаем.

В возрасте 6 лет дети идут в «киндер гаден», где программы по основным предметам соответствуют первому классу Российской школы. В полном объеме задаются домашние задания по основным предметам: чтению, письму и математике; в классе дети очень много выполняют творческой работы, зачастую совмещая с ней задания по основным предметам. Еженедельно родители получают от классного руководителя список предметов и очень подробное описание того, что будет изучаться по каждому из них, например, как правильно произносить звуки, как нужно открывать рот, куда прижимать язык, допустимое время работы над заданием, рекомендуемые сайты с тренировочными заданиями [3] или вложенные готовые упражнения для работы дома. Это очень помогает родителям и ребенку сориентироваться в том, как приобретать знания.

В этой ситуации родитель становится невольным тьютором для своего ребенка, заочно приобретая нужные знания через такие рекомендательные установочные письма, т. е. руководство школы заранее рассчитывает на эту помощь, родитель на родном языке намного доступнее объяснит ребенку правило или необходимые действия при овладении какого-то навыка. В американских школах вовлечение родителей в образовательный процесс очень приветствуется и на любую возникшую трудность можно легко получить отклик, как и в лице классного руководителя, так и администрации школы. Вовлеченность родителей является значимым фактором продвижения ребенка, открытия пространства его развития, обнаружения новых возможностей для образовательных проб [5].

В начале каждого учебного модуля, родителей в письмах или на собрании информируют о предметах, входящих в данный модуль, цели и задачи, поставленные на период его прохождения, демонстрируют учебники, которые будут использоваться. Если по какой-то причине родителям не нравится данная программа, они могут попросить предложить другую, более адаптивную для своего ребенка.

Сам термин «тьютор» в американских школах не используется. Но привлекается большое количество учителей, выполняющих наставническую функцию. Как известно, в американских школах учатся дети из разных стран мира, некоторые из них поступают в школы, не зная ни слова на английском языке. Для таких детей нет специальных классов, где с ними занимались бы отдельно. Эти ребята учатся вместе с американцами. Каждый ребенок проходит тест на определение уровня английского языка. В школе работают дополнительные педагоги, которые помогают детям овладевать языком, занимаясь с детьми по 20-30 мин несколько раз в день параллельно основным занятиям. В дальнейшем кратность этих занятий сокращается.

В каждом классе в среднем 25 человек. Еще одна отличительная черта американского урока - это то, что все 25 детей никогда не выполняют одно и то

же задание. Класс разбит на группы по 4-6 человек, сидящих за отдельными столами, или на полу в разных концах класса. В зависимости от задачи урока разделение на группы может зависеть от уровня знания языка, если необходимо применение обильной английской лексики или от знания материала, где важнее предметные навыки. Одному педагогу достаточно сложно успешно организовать такой урок, поэтому помимо классного руководителя в каждом классе работает помощник учителя. Для успешной реализации некоторых занятий недостаточно и двух педагогов, поэтому привлекаются «свободные» учителя музыки, физкультуры, школьные психологи, это может быть кто-то из администрации школы и даже директор [5].

Одновременно с поступлением в американскую школу появляется еще и задача по организации детям успешного продолжения обучения по программе русской школы. Опыт многочисленных родителей показывает, что самостоятельное домашнее обучение (если ребенок не посещает русскую школу) не помогает изучить предмет в объеме, достаточном для поступления в хороший ВУЗ в будущем. В этой ситуации прибегают к помощи репетиторов (тьюторов), которые помогают ребятам подобрать интересные программы и учебники, обучающие фильмы, подыскивают специализированные кружки и курсы, часто родители не знают, где можно найти такую информацию.

В Нью-Йорке есть возможность обучения на вечернем или заочном отделении в Российской школе параллельно с американской. Все же многие родители прибегают к помощи тьюторов, рассчитывая на более углубленное изучение некоторых предметов, а также на помощь в организации правильного учебного маршрута и адаптации ребенка в новой стране.

Литература

1. Ревунова Н.А. Социально-педагогические условия адаптации русскоязычных детей- мигрантов в системе школьного образования США. дис..канд. пед. н.: 13.00.01, М., 2011. – 191 с.

2. Лукоянова Л.А., Ткачева Л.Н. Методы работы с детьми – инофонами в образовательной деятельности // Технологии психолого-педагогического сопровождения детей в поликультурной образовательной среде: сборник материалов V педагогических чтений имени первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург. СОПК, 2016. С. 73-75.

3. Официальный сайт Школы No 81 города Нью-Йорка: [сайт]. URL: <https://sites.google.com/ps81x.org/ps81family/home>, (дата обращения: 08.09.2020).

4. Обзор официального сайта публичного учебного центра в Нью-Йорке Huntington Learning Center: [Электронный ресурс: <https://huntingtonhelps.com/tutoring>], (дата обращения: 24.08.20).

5. Смирнова П.В., Ключко О.И., Поставнев В.М., Богданова А.В., Афанасьева Ж.В. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка. – М., 2018, С. 87.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Азарова Л.Н.

*ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Москва, Россия,
azarovaldml@gmail.com*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье представлен взгляд авторов на роль психологической службы образовательной организации в создании образовательной среды. Автор показывает, что вся деятельность психологической службы направлена на распространение знаний, умений и навыков в сфере практической психологии. Это способствует развитию психологической культуры личности всех участников образовательного процесса: администрация, педагогов, родителей, школьники. Уровень психологической культуры участников образовательного процесса во много определяет образовательную среду. Автор приходит к выводу, что потенциал практической службы современного образовательного учреждения достаточно велик и может использоваться более эффективно.

Ключевые слова: психологическая служба, образовательная среда, психологическая культура, участники образовательного процесса

The article presents the authors' view on the role of the psychological service of an educational organization in creating an educational environment. The author shows that all the activities of the psychological service are aimed at spreading knowledge, skills and abilities in the field of practical psychology. This contributes to the development of psychological culture of the personality of all participants in the educational process: administration, teachers, parents, students. The level of psychological culture of participants in the educational process largely determines the educational environment. The author concludes that the potential of the practical service of a modern educational institution is quite large and can be used more effectively.

Key words: psychological service, educational environment, psychological culture, participants in the educational process

На наш взгляд, создание образовательной среды является важнейшим направлением работы психологической службы образовательного учреждения. Разумеется, это требует от психологов образовательного учреждения новых умений и знаний, но конечный результат такой работы намного эффективнее, чем работа в привычном формате. Невозможно добиться эффективного развития

обучающихся путем кратковременных развивающих воздействий – необходимо проектирование специальной образовательной среды, в которой бы обучающиеся находились постоянно.

Проблема образовательной среды одна из актуальных и рассматривается современными исследователями достаточно широко. Г.А. Ковалев предлагает выделять в качестве структурных единиц анализа образовательной среды физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения. В.А. Ясвин понимает образовательную среду как систему влияния и условий формирования личности, он предлагает рассматривать с целью анализа пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический элементы [5]. В.И. Слободчиков предлагает более емкое понимание среды как производной от системы складывающихся взаимодействий, формирующих связи и отношения [4]. В.В. Рубцов обращает особое внимание на взаимодействие взрослого с ребенком на основе общности в составе проблем образовательной среды [2]. И.В. Вачков, консолидируя мнения исследователей, динамизирует, оживляет понятие процессуальностью, направленной на цель: все взаимодействия выстраиваются в систему во имя и ради развития личности. Он предлагает понимать образовательную среду как интегративный процесс, включающий в себя компоненты взаимодействия учителей и учащихся, ориентированный на личность как важнейшую ценность.

Несмотря на наличие некоторых расхождений, можно утверждать, что образовательная среда должна обладать способностью к самоорганизации, иначе она не будет устойчиво функционировать. И главный механизм обеспечения синергетического характера образовательной среды заключается в саморазвитии субъектов образования. Важным принципом здесь является то, что человек живет не в фиксированной среде, адаптируясь к ней, а изменяет ее. Изменяя свой мир, человек изменяется сам.

Таким образом, первостепенное значение имеет вопрос: насколько все участники образовательного процесса осознают, какую же среду они создают? Роль психологической службы в этом процессе мы попытались отобразить на схеме.

Место психологической службы образовательного учреждения в создании образовательной среды



Центральное место в предложенной схеме занимает позиция «психологическая культура». На наш взгляд, ответ на поставленный выше вопрос во многом зависит от уровня сформированности психологической культуры всех участников образовательного процесса. Обозначим, что участниками педагогического процесса являются учащиеся, педагоги, родители и администрация. Формы работы психолога образования с вышеназванными категориями разнообразны, но, фактически, любая работа практического психолога образования включает психологическую пропедевтику, что способствует формированию психологической культуры всех участников образовательного процесса. При этом, психологическую культуру мы рассматриваем как компонент базовой культуры личности. В понимании базовой

культуры мы опираемся на определение Н.М. Капустиной и А.А. Харунжева: «...это культура, которая необходима для развития личности в деятельности; оптимальное наличие свойств, качеств, позволяющих ей формироваться в гармонии с общественной культурой; способность личности к созданию и воплощению гармонии объективного «образа мира» и субъективного «образа Я», выраженных в индивидуальном «образе мысли», «образе действий» и «образе жизни» [1, с.4]. Для более полной характеристики психологической культуры мы также воспользовались основными структурными компонентами, выделенными вышеназванными авторами [1].

Верю: в себя, в мир, в людей; в потенциальные возможности каждого человека; в уникальность человеческой личности; в приоритетное начало общечеловеческих ценностей, главными из которых являются Любовь и Свободы.

Знаю: основные закономерности психического развития человека, законы становления человеческой личности, различные проявления индивидуальных особенностей человека в процессе жизнедеятельности.

Умею: оказывать психологическую поддержку в разных ситуациях; учитывать индивидуальные особенности в процессе взаимодействия; оказывать осознанное конструктивное влияние на других; понимать, когда сам нуждаюсь в поддержке; обращаться за помощью.

Хочу: находится в непрерывном процессе самосовершенствования.

Несомненно, для каждой категории участников формула ««верю-знаю-умею-хочу»» наполнена своим, особым содержанием. Так в раздел «умею» для учителя входит владение современными образовательными технологиями, которые ориентированы на обучение не только предмету, но и тому или иному образу жизни, в который этот предмет включен. Если рассматривать образ жизни как «совокупность форм обыденной жизнедеятельности», или как совокупность «способов повседневного существования», то организация учебно-воспитательного процесса в школе в какой-то мере и есть организация образа жизни школьника. Если у ребенка обеднен образ жизни, в котором основное – это уроки в школе, уроки дома, при этом мало практической созидательной деятельности, исчезает игровая деятельность как практика досуга, сужен круг общения (в том числе интимного), его развитие существенно тормозится. Обратный эффект: обогащение образа жизни, включающее выбор многих возможностей для осуществления, создает зону интенсивного личностного развития. «Умею» у родителей школьников предполагает использование технологий включения психотерапевтического воздействия. Родители участвуют в сложном процессе становления человеческой личности, начиная с самого раннего возраста. Практически все зависит от качества взаимодействия родителя и ребенка. Опираясь на одну из главных идей известного психотерапевта В.В. Макарова: «Каждый человек, по роду своей деятельности соприкасающийся с людьми, занимается психотерапией! И делает это вербально

или невербально, осознанно и (или) бессознательно, принося своими действиями облегчение и пользу людям или усугубляя их проблемы. Каждое взаимодействие между людьми несет в себе и психотерапевтическое послание. И важно, как донор передает это послание, а реципиент принимает его» [2], можно сказать, что знания и умения психотерапевтической направленности для родителей становятся просто необходимыми.

Главная задача психотерапевтической деятельности родителя – это содействие наилучшему благоприятному состоянию ребенка для его личностного развития в данный ситуационный момент его жизни; создание психологически благоприятных условий для физических и духовных усилий, которые необходимы для развития личности ребенка.

Результат психотерапевтической деятельности родителя: преодоление неблагоприятных состояний; ощущение ребенком себя сознательной и активной личностью.

Специфика психотерапевтической деятельности родителя: вызывая необходимое состояние, взрослый может оказывать как непосредственное воздействие на ребенка, так и предметно-опосредованное (через книгу, музыку, картину, игрушку).

Разумеется, здесь перечислено далеко не все возможные аспекты, но даже если эти положения сравнить с целями, задачами и основными направлениями деятельности психологической службы образования, можно обнаружить, что, практически вся деятельность данной службы направлена на получение знаний, умений и навыков в сфере практической психологии. Что в свою очередь, обязательно приведет к развитию психологической культуры личности всех участников образовательного процесса. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что потенциал практической службы современного образовательного учреждения достаточно велик и может использоваться более эффективно.

Литература

1. Капустина Н.М., Харунжев А.А. Базовая культура личности: Методические рекомендации. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 56 с.
2. Коммуникативно-ориентировочные образовательные среды. Психология проектирования // Под ред. В.В.Рубцова. М.: Изд. "Век-мер", 1996. 214 с.
3. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. М.: «Академический проект», Екатеринбург: «Деловая книга», 1999. 432 с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Издательство Школа-Пресс, 1995. 384 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Просвещение, 2000. 368 с.

Королева Е.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
KorolevaE@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОВЫХ РАЗЛИЧИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



В статье произведен теоретический анализ особенностей формирования читательского интереса в младшем школьном возрасте, приведены данные экспериментального исследования особенностей полоровых различий в формировании читательского интереса у младших школьников.

Новизна исследования: расширение представлений о полоровых различиях в формировании читательского интереса у младших школьников.

Методы исследования: систематизация сведений по теме исследования, представленные в научных источниках по проблеме формирования читательского интереса у младших школьников, анкетирование учеников 3 класса, статистический анализ собранных данных.

Ключевые слова: читательский интерес, младший школьный возраст, полоровые различия, особенности полоровых различий читательского интереса младших школьников.

Вопросы организации формирования читательского интереса в младшем школьном возрасте были изучены в работах Л.С. Выготского, В.Г. Горецкого, О.И. Никифоровой, Д.Б. Эльконина, и др. Но на сегодняшний день тема формирования читательского интереса стала еще более актуальной. Современные дети читают с большей неохотой и педагогу приходится прикладывать много усилий для их приобщения к чтению. Проведенное нами исследование показало, что читательские интересы в значительной степени зависят от полоровых особенностей.

Для начала уточним понятие читательского интереса.

В ФГОС п. 12.2 выделяются требования предметных результатов освоения программы начального образования по литературному чтению, осуществление которых невозможно без развития читательского интереса, например, осознание необходимости школьниками чтения для личного развития и обретения ими потребности в чтении. [7]

На основе анализа степени разработанности темы мы определили феноменологию понятий проблемы интереса к чтению.

Е.И. Бушнина пишет, что читательский интерес - это такая степень читательской зрелости, на которой у читателя проявляется устойчивый интерес к чтению в целом, но не ограничивается этим, потому что читательские интересы характеризуются избирательностью, направленностью не вообще на книги, а на определенную литературу, которую читатель для себя выделяет и которой отдает предпочтение перед прочими книгами, испытывая в ней личностные потребности в пополнении своих знаний и опыта. [1]

При наличии читательского интереса он становится одним из условий читательской деятельности. Так, по А.А. Гречихину, читательская деятельность – это процесс чтения, в котором отражены цели, потребности, сопровождающееся творчеством и имеющее конечный результат [2: с. 44].

Не всякая деятельность сама по себе свидетельствует о наличии интереса к ней со стороны действующего лица. При появлении интереса читающий стремится к совершению читательской деятельности в силу своих потребностей.

В работах М.И. Омороковой показано, что благодаря формированию читательского интереса у младших школьников повышается восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого текста. [4: с. 10].

На основании международной программы по оценке образовательных умений учащихся (PIZA), мы можем сказать, что к младшему школьному возрасту дети должны обладать рядом читательских умений: когнитивными стратегиями, способами работы с текстом [5: с. 30]:

1. Умение найти и извлечь информацию из текста;
2. Умение найти и проанализировать информацию;
3. Умение осмыслить и оценить содержание текста;
4. Умение ориентироваться в источнике информации.

Задачей педагога является приобщение детей к самостоятельному чтению, без принуждения.

В работах Светловской Н.Н. мы находим способы формирования читательского интереса и читательской активности. Автор пишет: «формированию способа чтения-общения с книгой служит метод рассматривания книг. Основу составляет аксиома: книгу читают и смотрят» [6: с. 59].

При рассмотрении книги до ее прочтения педагогу необходимо оценить элементы книги, предлагаемые младшему школьнику: тематика, характер, наличие картинок, цель прочтения книги, образы и представления, которые дает книга для ребенка.

Таким образом, мы видим, насколько важен подбираемый для чтения материал – он должен соответствовать возрасту, целям и задачам обучения. Данный вопрос рассматривается подробнее в статьях Е.А. Чекалиной, В.Э. Морозова, где произведен анализ возможностей детской периодической печати

как средства формирования читательского интереса у младших школьников. Авторы рассматривают детские газеты и журналы, например, журнал для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Веселые картинки», Журнал для детей младшего школьного возраста «Мурзилка», «Пионерская правда» (онлайн газета) и др., и определяют с какими конкретными целями они могут быть использованы в формировании читательских интересов младших школьников. [8: С. 19-25]

Подбираемый материал для чтения должен соответствовать интересам детей. В настоящий момент мы понимаем, что у современных детей иные литературные предпочтения, другое восприятие книжной культуры. Походы в библиотеку сменились на выход в Интернет. Е.А. Набиева в своих исследованиях отмечает, что для поиска информации дети стремятся к использованию электронных ресурсов, нежели книг. [3: С. 38-41.]

Современной психологической науке известно, что в формировании интересов, особенно в младшем возрасте, большую роль играют полоролевые различия. Исследованием половых стереотипов принятия решений занимались И. Броверман, В.Г. Горчакова, А. Маслоу, Т.И. Юферева, И.С. Кон, В.Е. Каган и другие исследователи.

Мы провели анкетирование, которое подтверждает важность учета полоролевых развитий при формировании читательских интересов младших школьников. Анкета состояла из 20 вопросов. В анкетировании приняли участие ученики 3 классов ГБОУ г. Москвы "Школа № 924. Было получено 68 анкет – 34 анкеты от мальчиков и 34 анкеты от девочек. На основании экспериментальных исследований мы составили портрет читательских интересов младших школьников:

1. Мотивы чтения: книга является средством получения новой информации, развлечением;
2. Дети предпочитают чтение книг на бумажных носителях; книги в электронном формате вбирают лишь 9 % опрошенных;
3. 82 % девочек ответили, что любят читать; у мальчиков количество ответов, отражающих положительное отношение к чтению намного меньше – 26 % опрошенных;
4. Дети охотнее читают про себя в одиночестве, чем вслух;
5. Девочки больше предпочитают обсудить прочитанное с родителями и друзьями (74 %), в то время как мальчики отказываются от обсуждения (62 %);
6. Дети не готовы прислушиваться к мнению родителей и учителей при выборе книги, желание прочитать новую книгу у них вызывает просмотр фильма (59 %)
7. В выборе жанра мальчики отдают предпочтение книгам о дружбе, детективам и приключениям, девочки: книгам о природе и сказкам. Фантастические рассказы отметили 54 % опрошенных детей. Детей не

интересует литература о науке и технике. У девочек круг читательских интересов шире, чем у мальчиков.

Проведенное нами исследование было направлено на анализ особенностей полоролевых различий в формировании читательского интереса младших школьников.

Читательский интерес в младшем школьном возрасте характеризуется стремлением к просматриванию и прочтению книг, основанный на мотивах школьников: получение новой информации и развлечение. В отличие от мальчиков, девочки охотнее берут книгу в руки и после ее прочтения обмениваются мнениями. Жанровые предпочтения так же имеют существенные отличия.

Как мы видим, на основании исследовательских данных, читательские интересы младших школьников, зависят не только от возраста, но и определены полоролевыми различиями. Данный аспект, при составлении программы чтения педагогу также необходимо учитывать.

Влияние полоролевых различий читательского интереса младших школьников на интерес детей к детской печати в настоящей статье не рассматривается. Мы предполагаем провести исследование в этой области в следующих работах.

Литература

1. Бушнина Е.И. Из опыта внеклассной работы по литературному чтению: Пособие для учителя. - М., 2008 – 58 с.
2. Гречихин А.А. Социология и психология чтения, СПб.: Речь, 2007. – 312 с.
3. Набиева Е.А. Чтение в эпоху информационных технологий // Человек в мире культуры. №1, 2014 – С. 38-41.
4. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: Метод. пособ. для учителя. М.: Академия, 2001 - 46 с.
5. Оценка качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы PIRLS. Методическое пособие. Астана: НЦОСО, 2013. – 176 с.
6. Светловская Н.Н. Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник М.: Экон-Информ, 2011. – 213 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт (Электронный ресурс: <https://fgos.ru/>)
8. Чекалина Е.А., Морозов В.Э. Детская периодическая печать как ресурс для учителей РКИ, №1, 2013 – С. 19-25.

Мягкова С.А.

*учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 534» г. Москва,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
mjagkova.sa@gmail.com,*

Морозов В.Э.

*доктор филологических наук, кандидат педагогических наук, профессор
Российского государственного аграрного
университета – МСХА имени К.А. Тимирязева
morozov_v@rgau-msha.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО И КОНВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье проведен теоретический анализ особенностей понятий «дивергентное мышление», «конвергентное мышление», проанализированы психологические особенности развития в младшем школьном возрасте и их дивергентного и конвергентного мышления у младших школьников, педагогические условия и средства формирования этих видов мышления в младшем школьном возрасте.

Цель исследования: анализ процесса формирования дивергентного и конвергентного мышления в младшем школьном возрасте.

Новизна исследования: расширение представлений об условиях формирования конвергентного и дивергентного мышления в младшем школьном возрасте.

Методы исследования: систематизация сведений, представленных в зарубежных и отечественных источниках, по проблеме особенностей формирования конвергентного и дивергентного мышления у младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: формирование мышления, конвергентное мышление, дивергентное мышление, младший школьный возраст.

Key words: thinking, convergent thinking, divergent thinking, primary school age.

Сегодня в начальном образовании, задающем старт личностного образовательного развития школьника, можно выявить противоречие: между необходимостью организации личностно ориентированного процесса обучения младших школьников и недостаточной разработанностью системы заданий по сбалансированному развитию способностей действий по алгоритму и по поиску и принятию собственных решений.

Разработкой близких к этому проблем занимались А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Пономарева Я.А.; Селевко Г.К., Матюшкина А.М., Холодная М.А., Гилфорд Дж., Дорфман Л.Я., Рубинштейн С.Л. и др.

Уточним сущность основных понятий.

А.Н. Леонтьев определяет мышление, как «процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания» [2; с. 98]. Мышление обеспечивает человеку возможность познания о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, в процессе познания осуществляет переход «от явления к сущности».

Креативное дивергентное мышление и поисковое конвергентное, американским психологом профессором Дж. Гилфордом рассматриваются как виды познания, которые приводят к получению нового знания [3; с. 175].

Форма мышления, основанная на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи, называется конвергентным мышлением (от лат. *convergere* – сходиться, сближаться) [3; с. 176].

Дивергентное мышление определяется Дж. Гилфордом как «тип мышления, идущий в различных направлениях». [3; с. 118] Это мышление допускает модификацию путей решения задач, приводит к нестандартным результатам и выводам, где они возможны. Дивергентное мышление может выявить множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Дивергентное мышление — это процесс открытия новых идей и возможностей, критики, анализа и обсуждений. Согласно исследованиям, Дж. Гилфорда, дивергентное мышление основывается на воображении. Этот тип мышления позволяет нам "играть в ассоциации", не ограничивать свою фантазию и обсуждать новые способы решения сложных задач, на которые нет единого, правильного, известного ответа.

Э.П. Торренс охарактеризовал дивергентное мышление как креативность – мышление, способствующее поиску неординарных идей [3; с. 178]. Оно предполагает, что один вопрос может иметь несколько ответов, что и является условием порождения оригинальных идей и самовыражения личности.

Конвергентное мышление, по работам Дж. Гилфорда – это поиск решения с помощью логического мышления, линейного. Исследования Стернберга Р. Дж., Форсайта Дж. Б., Хедланда Дж. указывают, что благодаря конвергентному мышлению развивается способность постановки и проверки научных гипотез [4; с. 58].

Пономарёв Я.А. пишет: конвергентное мышление – это мыслительная операция, направленная на анализ выводов, умозаключений, рассуждений, принципов, правил и доказуемости феномена [3; с. 59-64].

Конвергентное мышление развивается классическими методами преподавания. И конвергентное, и дивергентное мышление, оба соответствуют принципам исследовательской деятельности. «И дивергентность, и конвергентность мышления способствует развитию исследовательского поведения; так при поиске решения задачи человек, обладающий двумя видами мышления, предложит большее количество креативных вариантов». [1; с. 86-93].

На основании этих положений мы понимаем актуальность обоих видов мышления, также мы приходим к выводу о том, что для формирования конвергентного и дивергентного мышления необходимо совмещение классических принципов преподавания с использованием творческих методов и инновационных образовательных технологий, деятельностных подходов [4 с. 84].

Формирование дивергентного и конвергентного мышления актуально для всех возрастов, в том числе и для младших школьников. Их мышление формируется в процессе обучения и приобретает новую направленность и содержание. Современный школьник знает много, но количество информации всё увеличивается. Возникает потребность не только в запоминании новой информации, но ещё в большей степени оперировать ею, находить необычные, нестандартные решения проблем.

У ребенка формируются более сложное восприятие, логическое мышление, логическая память и пр. Содержание школьного обучения, в большой степени, направлено на развитие конвергентное мышление. Итогом такого обучения – является прохождение ЕГЭ, с преобладающим количеством заданий на поиск единственно правильного ответа.

Проанализировав показатели сформированности дивергентного мышления в исследовании Томских И.М., Новаковской [5] мы пришли к выводу об их недостаточной точности показателей творческого мышления, это обусловлено сложностью диагностики развития такого мышления.

Целенаправленных исследований развития конвергентного и дивергентного мышления у младших школьников нами не обнаружено. Этим обусловлена актуальность вопросов исследования данных типов мышления и их формирования у младших школьников.

В целях развития этой проблематики, мы изучили общие принципы работы по развитию мышления: [3; с. 430]

1. Связь между творчеством и мышлением должна быть неразрывной. Развитие творческого потенциала вне мышления невозможно.

2. Отбор целей, содержания и форм работы должен учитывать индивидуальные и типологические особенности обучающихся. Уровень развития творческих способностей должен оцениваться не только по отношению к актуальному уровню психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития конкретного ребёнка.

3. Усвоение школьником культуры мышления, которая заключается в развитии интеллектуальных способностей с помощью нетрадиционных технологий обучения. Акцент делается на порождение знаний. Проектирование процесса обучения должно выстраиваться в рамках личностно - ориентированного, компетентностного, системно -деятельностного подходов.

4. Результативность мышления, выражающейся в продуктивной деятельности, является креативность. Обучающийся формирует опыт учебной

деятельности, используя получаемые знания, умения и навыки, но реализует их в соответствии с личностными интересами и качествами, при этом направляемый учителем. Целенаправленное и системное совершенствование творческого мышления учеников способствует повышению качества процесса обучения, является предпосылкой для полноценного усвоения предметных компетенций и формирования метапредметных результатов.

5. Вовлечение его в различные формы неэлементарной предметной деятельности предполагает использование как дивергентного, так и конвергентного мышления. У каждого обучающегося должна быть возможность осуществить выбор вида деятельности, её содержания, способа своего участия в ней с целью его самоопределения и самореализации.

6. Сбалансированное формирование обеих сторон мышления обучающихся должна сочетать в себе две противоположные составляющие: охват по возможности большей части детей и индивидуальный подход к каждому ученику.

7. В ходе реализации любого педагогического проекта важна оценка текущих результатов и коррекция деятельности, направленная на достижение поставленных образовательных целей по формированию креативности обучающихся. Для этого необходимо устанавливать конкретные цели и задачи, моделировать конкретные результаты.

Одним из условий успешного развития обеих сторон мышления обучающихся является включение в современный процесс обучения интерактивных технологий, которые позволяют школьникам взаимодействовать между собой. Интерактивными технологиями называют такую форму организации обучения, при которой процесс познания невозможен без диалогового общения, ведущего к взаимопониманию, к вовлечению всех обучающихся в обсуждение тем, взаимодействию, к совместному решению учениками коллективных задач, к умению презентовать результаты индивидуальных работ. К интерактивным технологиям относят: интерактивную лекцию, работу в парах, работу в микрогруппах, тренинговые занятия, дискуссии и диспут, деловая и ролевая игра, исследовательские, информационные и творческие процессы и т.д. [1; 167].

На основании проведённого анализа научной литературы нами сформулированы условия формирования конвергентного и дивергентного мышления в обучении младших школьников:

1. В реальном учебном процессе дивергентное мышление не будет эффективно развитым без высокого уровня развития конвергентного мышления.

2. Без развития дивергентного мышления конвергентное мышление не обеспечит личности способность к принятию самостоятельных решений в новых ситуациях.

3. Сбалансированное формирование конвергентного и дивергентного мышления – это комплексный процесс, требующий высокого уровня организации образовательного процесса в школе.

4. Сбалансированному формированию конвергентного и дивергентного мышления эффективно способствует использование в процессе обучения основных современных педагогических подходов, методов и технологий.

Выводы исследования: анализ степени разработанности проблемы позволил определить терминологию конвергентного и дивергентного мышления, выявить особенности развития творческого и логического мышления в младшем школьном возрасте, рассмотреть педагогические условия формирования конвергентного и дивергентного мышления у младших школьников. Основным выводом работы, мы определили выявление взаимосвязи конвергентного и дивергентного видов мышления в процессе развития.

Также в процессе анализа проблемы, мы обнаружили недостатки в определении форм, методов и способов организации коррекционно-развивающей работы. Способы реализации коррекционных направлений недостаточно разработаны, в связи с отсутствием проработанности проблемы уровня дивергентного и конвергентного мышления характерного для младших школьников.

Литература

1. Левушкина О.Н., Морозов В.Э. Современное учебное занятие по русскому языку: Учебно - методическое пособие для учителей. М.: МИОО, 2016. – 168 с. [Электронный ресурс]// <https://search.rsl.ru/ru/record/01008821255>
2. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев; Под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2019. – 423 с.
3. Психология творчества: школа Я.А. Пономарёва/ Под ред. Д.В. Ушакова. М. Издательство «Институт психологии РАН», 2006 г – 624 с.
4. Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2012 – 272 с.
5. Томских И.М., Новаковская В.С. Особенности развития дивергентного мышления младших школьников. Журнал Успехи современного естествознания. – 2011. – № 6 – С. 76-77

Пермякова П.Э.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

polyapermyakova@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ И ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

В статье представлены результаты анализа отношения подростков к лицам другой национальности, учителям и родителям. Проведён сравнительный анализ эмпирических данных 2009-го и 2020-го годов. Отмечен рост толерантности к родителям и учителям, при этом зафиксировано существенное снижение толерантности к лицам другой национальности. Рассмотрены причины произошедших изменений.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, отношения, толерантность.

The article presents the results of an analysis of the attitude of adolescents to people of a different nationality, teachers and parents. A study conducted by the authors in 2020 is compared with the results of similar observations in 2009. The research topic is empirically revealed through indices of tolerance, acceptance and rejection. An increase in the index of tolerance to parents and teachers was noted, with a significant decrease recorded in the indices of acceptance and tolerance for people of a different nationality. Using the scientific literature, the causes of the changes have been identified.

Всеобщая декларация прав человека определяет толерантность как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [1].

Предметом данного исследования является отношение подростков к различным социальным и возрастным группам. Человек – социальное существо, ключевой характеристикой которого является умение выстраивать отношения с различными категориями людей. Данное умение во многом формируется в подростковом возрасте, когда начинает формироваться идентичность, появляются социальные роли, происходит становление ценностной сферы личности [2]. Жизненная ориентация начинает определяться отношением человека к себе и к другим людям и социальным группам [3]. Формирование толерантных отношений подростков к другим людям происходит в социальном контексте, обусловлено особенностями культуры социальной среды, которая может меняться с течением времени. В данном исследовании проведён сравнительный анализ наших эмпирических данных с данными, полученными В.А. Ясвиным и С.А. Беловой 10 лет назад [4].

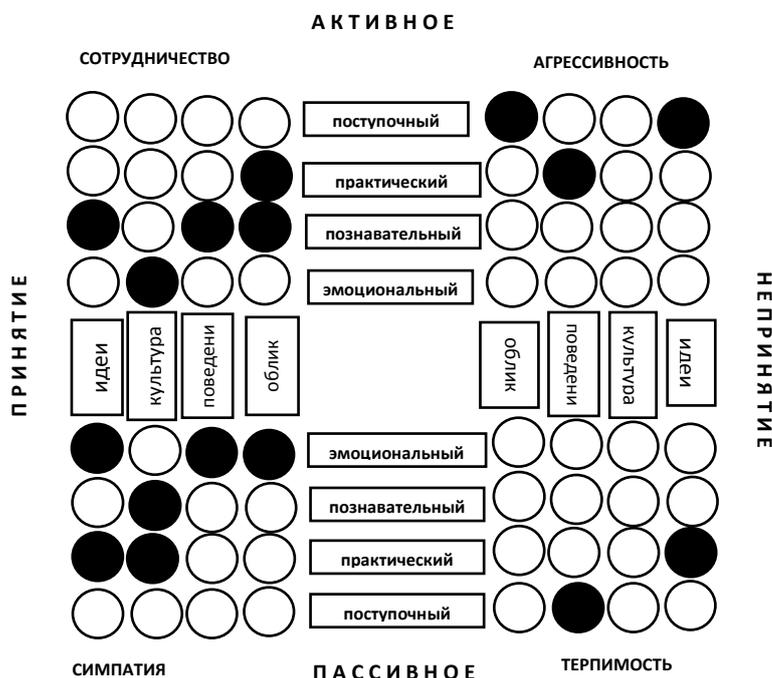
Базой исследования стало ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», а именно 57 обучающихся 7-го класса (возраст 13-14 лет).

Для изучения отношения подростков к различным группам: к лицам других национальностей, учителям, к родителям и старшим людям – использовалась методика В.А. Ясвина «Индекс толерантности» [4]. В качестве экспертов выступили: классный руководитель и педагог-психолог. Экспертам было предложено выразить свое мнение на основе комплекса критериальных вопросов. Ответы отражаются в экспертной матрице, содержащей шкалы «Сотрудничество», «Симпатия», «Терпимость», «Агрессия».

Для определения отношения подростков к социальным и возрастным группам рассчитан ряд индексов [5]. Индекс толерантности рассчитан по формуле: $100 - 6,4X$, где X – количество позиций, отмеченных в секторе «Агрессивность» (с округлением до целых значений). Индекс принятия рассчитан по формуле: $100Y : 32$, где Y – количество позиций, отмеченных в секторах «Симпатия» и «Сотрудничество». Индекс непринятия рассчитан по формуле: $100Z : 32$, где Z – количество позиций, отмеченных в секторах «Терпимость» и «Агрессия».

Анализ полученных эмпирических данных

На рисунке 1 показаны результаты отношения подростков к лицам других национальностей.



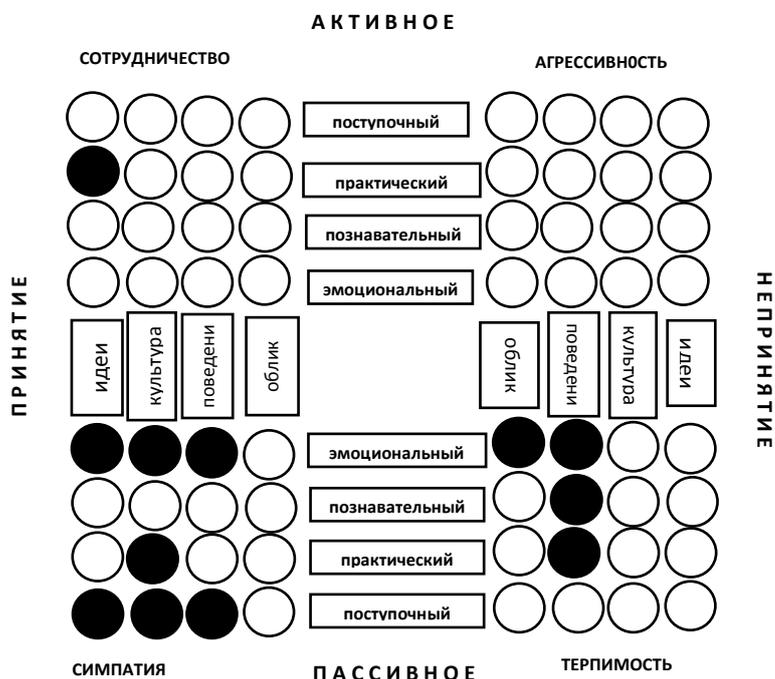
Индекс толерантности 81% Индекс принятия 34% Индекс непринятия 16%

Рисунок 1. Результаты экспертного анализа толерантности подростков к лицам других национальностей

Индекс толерантности составил 81%: наблюдается агрессивное непринятие поведения, идей и облика лиц других национальностей. При этом

индекс принятия составил 34%, подростки готовы к сотрудничеству с лицами других национальностей.

Результаты отношения подростков к своим учителям показаны на рисунке 2.

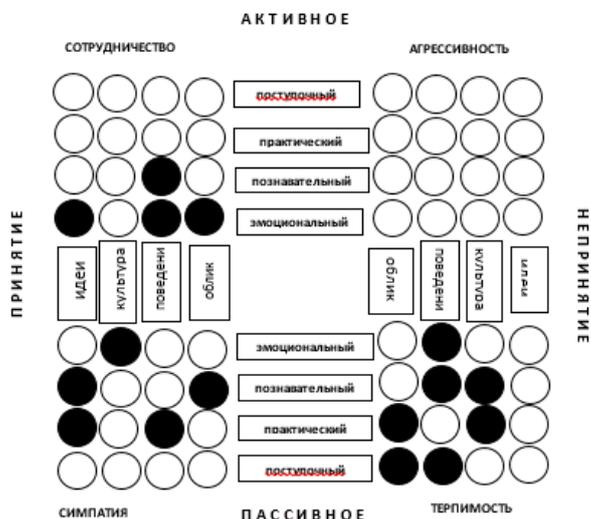


Индекс толерантности 100% Индекс принятия 25% Индекс неприятия 13%

Рисунок 2. Результаты экспертного анализа толерантности подростков к учителям

При экспертной оценке толерантности подростков по отношению к своим учителям был выявлен 100% показатель индекса толерантности. Подростки проявляют терпимость к поведению учителей, принимают их культуру (шкала «симпатия»), готовы к сотрудничеству. Таким образом, отношение подростков к педагогам характеризуется симпатией – пассивным принятием.

Отношение подростков к родителям и старшим демонстрирует отсутствие агрессивности - 100% толерантность. Результаты представлены на рисунке 3.



Индекс толерантности 100 %
Индекс принятия 28%
Индекс неприятия 22%

Рисунок 3. Результаты экспертного анализа толерантности подростков к родителям и старшим

Зафиксировано полное отсутствие агрессии к родителям, также, как и к учителям. Это объясняется тем, что подростки осознают важность родителей и свою зависимость от них, при этом им уже хочется свободы и самостоятельности, которую многие родители не готовы давать в силу своих страхов и переживаний, что влияет на индекс принятия. Подростки очень бережно отзывались о родителях, но в тоже время иногда с раздражением, когда речь заходила о взаимопонимании подростка и родителя. Также экспертами было замечено, что некоторые подростки пытаются угодить своим родителям, понравится, чтобы лишний раз их не злить. –Как правило, это подростки из авторитарных семей. Наблюдается пассивное непринятие облика (шкала «терпимость»), подростки использовали такие фразы как: («хочу, чтобы родители одевались по-современному, молодежно»). Подростки принимают идеи взрослых и готовы сотрудничеству и обсуждению их. Можно сделать вывод, что подростки проявляют терпимость и симпатию по отношению к родителям.

Таким образом, представленные результаты позволяют провести сравнительный анализ данного исследования и исследования толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям в работе В.А. Ясвина и С.А. Беловой, 2009 г.

Таблица, представленная ниже, демонстрирует характеристики принятия-непринятия старшеклассниками различных объектов отношения, также результаты и изменения, произошедшие за годы.

*Сравнительный анализ
толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным
категориям в 2009 г. и в 2020 г.*

| Объекты Отношения | Принятие (отмечено позиций) | | Непринятие (отмечено позиций) | | Индекс с принят ия | Индекс неприят ия | Индекс толе- рант- ности |
|---|-----------------------------------|----------------|-------------------------------------|----------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| | Актив- ное | Пассив- ное | Актив- ное | Пассив- ное | | | |
| В.А. Ясвин, С.А. Белова 2009 г. | | | | | | | |
| К своим учителям | 1 | 11 | 1 | 2 | 38% | 9% | 94% |
| К родителям и другим старшим людям | 1 | 7 | 1 | 11 | 25% | 38% | 94% |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---|----|---|----|-----|-----|------|
| К людям других национальностей | 5 | 16 | 0 | 12 | 66% | 38% | 100% |
| В.А. Ясвин, П.Э. Пермякова 2020 г. | | | | | | | |
| К своим учителям | 0 | 7 | 0 | 4 | 25% | 13% | 100% |
| К родителям и другим старшим людям | 2 | 5 | 0 | 7 | 28% | 22% | 100% |
| К людям других национальностей | 4 | 5 | 4 | 3 | 34% | 16% | 81% |

Причины основных изменений обобщены в таблице.

Таблица. Основные изменения в отношении подростков к различным социальным группам

| Объект отношения | Наименование индекса | Изменения индекса | Причины изменений |
|--------------------------------|----------------------|-------------------|---|
| К людям других национальностей | Принятия | -32% | Высокий скачок роста приезжих |
| К своим учителям | Принятия | -13% | Обесценивание педагога в социальной среде |
| К родителям | Непринятия | -16% | Принятие и поощрение инициативы подростка |

| | | | |
|------------------|---------------|-----|--|
| К своим учителям | Толерантности | +6% | Доверительные и равные отношения между учеником и учителем |
|------------------|---------------|-----|--|

В заключение можно отметить следующее.

1. За 10 лет произошли значительные изменения в отношении подростков к представителям других национальностей.

2. Причинами таких изменений стали в частности: многочисленный рост количества приезжих, и их некультурное поведения в общественных местах.

3. Индекс толерантности к учителям, родителям и старшим вырос на 6%, поскольку родители и учителя – это первые институты в жизни для ребенка, а в дальнейшем уже и подростка; Хоть подросток и хочет показать себя независимым, «крутым», хочет быстрее оторваться из-под опеки родителей, но он все равно любит своих родителей, и проявляет уважение не только к родителям и старшим, но и к учителям, которые стараются вложить лучшее в своих учеников.

4. Подобные исследования необходимо проводить, как минимум, каждые 2-3 года для отслеживания динамики отношения подростков к разным социальным группам и корректировки программ по воспитательной и иной профилактической работы в школьной среде.

Литература

1. «Всеобщая декларация прав человека» от 10.12.1948 (принята Генеральной Ассамблеей ООН)

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Учебно-методическое пособие. - М.: Просвещение, 2015. – 224 с.

3. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников. Дис. ... канд. психол. наук. – М. 2005. - 189 с.

4. Ясвин В.А и Белова С.А Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям // (Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 2. 2016. Том 16. - С. 203-215).

5. Ясвин В.А. Экспертная методика «Индекс толерантности» // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2007. № 2. – М.: МГОУ. - С. 277-282.

Сенькина О.В.

студент ИППО ГАОУ МГПУ

senkinao@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье на эмпирическом уровне проанализированы психологические особенности развития в младшем школьном возрасте, представлена рекомендации по развитию эмпатии в младшем школьном возрасте.

Новизна исследования: расширение представлений об актуальном уровне развития эмпатии в младшем школьном возрасте.

Методы исследования: теоретический анализ зарубежных и отечественных источников по проблеме особенностей развития эмпатии в младшем школьном возрасте, тестовая диагностика развития эмпатии у младших школьников: тест - опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена, Н. Эпштейна, опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой.

Ключевые слова: эмпатия, младший школьный возраст, средства развития эмпатии в младшем школьном возрасте.

The article analyzes the psychological characteristics of development in primary school age at the empirical level, presents recommendations for the development of empathy in primary school age.

Keywords: empathy, primary school age, means of developing empathy in primary school age.

Анализируя особенности развития эмпатии у младших школьников, нами были выделены ключевые факторы в развитии эмпатийности.

Главным психическим новообразованием младшего школьного возраста является чувство рефлексии. Процесс понимания эмоций человека детьми в этот период характеризуется несколькими особенностями: умением вербально определять наличие различных эмоциональных состояний, умением соотносить их с актуальной жизненной ситуацией и умением воспроизводить эмоциональные состояния посредством собственных экспрессивных практик.

Формирование эмпатии происходит в процессе получения опыта социального взаимодействия, знакомства со спектром чувств и переживаний, наличием «близости» с другим и способностью к близости.

Причинами низкого уровня эмпатии у детей, по работам Гаркушевой И.С., является отсутствие «теплых человеческих отношений» [7, С.: 221-223].

«Эмпатия развивается в процессе контакта – пишет Торопова М.С.– в связи с бедностью нравственного опыта детей, ограниченностью социальных контактов, высоким авторитетом родительского поколения, слабым развитием

критического мышления, уровень развития эмпатии у младших школьников низкий» [13, С.: 4051-4053].

Рассматривая актуальные опытно-экспериментальные исследования по данной проблеме, мы рассмотрели исследование 2017г. Никитиной Л.А., по результатам которого, в рамках констатирующего эксперимента, обнаружено, «что младшие школьники не всегда верно понимают и обозначают свои эмоции и чувства. Также в данный период не сформировано эмоциональное предвосхищение, способность к эмпатии по отношению к социальным чувствам» [11, С.: 45-60]. Такие результаты исследования указывают на то, что для формирования эмпатии у младших школьников необходимо использование дополнительных средств развития в рамках формирующих программ [11, С.: 45-60].

Анализ исследовательской научной базы показывает недостаточный уровень исследования проблемы на эмпирическом уровне.

Ввиду этого нами проведено опытно-экспериментальное исследование на предмет анализа особенностей развития эмпатии и на основании полученных выводов разработана программа развития эмпатии.

В исследовании приняло участие 40 детей младшего школьного возраста (10 лет).

По опроснику диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена, Н. Эпштейна мы выявили:

- Что в группе доминируют очень низкий (27,50%) и низкий (52,50%) показатели способности эмпатии. То есть большинство детей в группе эмоционально скупы, не готовы к вниманию, сочувствию по отношению к проблемам других людей. Например, в играх такие дети чаще забирают понравившуюся игрушку себе, чтобы удовлетворить свой интерес, не взирая на интерес остальных. Не склонны делиться, есть стремление удовлетворить свои потребности, интересы и желания. Такие дети не угостят одноклассников или родителей сладкими призами. Не стремятся оказывать помощь или поддержку. Это характеризует поведение младших школьников стремлением к победе, конкуренцией, они не способны к групповым формам работы.

- В малой степени выражены показатели способности к эмпатии высокого (5%) и среднего уровня (15%). Это часть группы детей, напротив, эмоционально отзывчива, способна к сочувствию, вниманию к проблемам окружающих, стремится оказать поддержку.

По опроснику «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой, нами были получены результаты:

- В группе доминируют очень низкий (27,50%) и низкий (52,50%) показатели проявления эмпатии. То есть большинство детей в группе не оказывают помощи в проблемных жизненных ситуациях сверстникам, не соперничают им, или не проявляют чувство эмпатии, так как свои личные интересы остаются для них главными. Дети из данной группы настроены

эмоционально отрицательно, категоричны, склонны занимать позицию осуждающего. Не склонны оказывать помощь окружающим, скорее склонны к чувству безразличия.

- В малой степени выражены показатели способности к эмпатии высокого (5%) и среднего уровня (15%). Это часть группы детей, напротив, эмоционально отзывчива, способна к сочувствию и проявлению сорадости, вниманию к проблемам окружающих, стремится оказать поддержку.

Итак, по результатам исследования нами был определен низкий уровень развития эмпатии, выраженный в низкой способности к эмпатии и ее проявлению. В группе дети склонны к безразличию, предпочтению личных интересов вместо поддержки, проявления сочувствия или сорадости. Данное отношение наблюдается у 77,5% детей. Такие показатели подтверждают ранее поставленные нами теоретические выводы.

Далее мы рассматриваем эффективные методы в развитии эмпатии у младших школьников.

В настоящий момент используются разнообразные формы, так, например, Никитиной Л.А. предложено развивать эмоциональную отзывчивость детей через развитие музыкальных способностей: «переживания у школьников формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного ответного действия» [10: С. 32-44]. Формы, которые предлагает автор (посещение театра, прослушивание музыкальных композиций, игра на музыкальных инструментах и др.) расширяют эмоциональный опыт ребенка, позволяют ему проживать, знакомиться с эмоциональным миром, и сопереживать в соответствии с полученным опытом.

М.С. Тороповой более подробно рассмотрен метод сказки в формировании эмпатии (чтение художественной литературы, народных сказок, фольклора). «Использование сказочного материала как одного из средств формирования эмпатии помогает детям в усвоении информации и решении моральных проблем» - пишет автор [13: С. 4051–4055].

Также рассматриваем эффективность средств танцевальной деятельности в эмоциональном развитии младших школьников.

Как отмечал Л.С. Выготский, восприятие музыки и эмоций реализуется у ребенка в процессе движения, кроме того, двигательная природа свойственна воображению детей [5, С.: 57]. Танец как средство работы, оказывает художественно-творческий, познавательный-развивающий, коррекционно-восстановительный эффект. Характеризуя атмосферу во время проведения ТЭТ, можно наблюдать активность и эмоциональность у участников.

Главная роль в психолого-педагогическом сопровождении, по идеям Абрамовой Г.С. относится не к форме развития эмпатии, а к фигуре взрослого/педагога. Автор пишет: «резервы повышения лежат в эмоциональной насыщенности содержания оценочных суждений взрослых (оценок-состояний, оценок-предвосхищений и др.) [1: С. 184-510].

О важности воспитательного момента также писал Бреслав Г.М., Никитина Л.А. «Благодаря воспитанию ребенок обращает внимание на те моменты, чувства и действия других людей, которые важны для сопереживания» [10: С. 32-44]. Без воспитательного воздействия в младшем школьном возрасте сопереживания свойственно лишь на основании собственного эмоционального опыта.

На основании данных рекомендаций, ключевых факторов в развитии эмпатии в младшем школьном возрасте, особенностях актуального уровня развития эмпатийности у детей – нами была разработана программа формирования эмпатии у младших школьников. В качестве средств формирования эмпатии нами было выбрано средство танцевально-экспрессивного тренинга.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование направлено на анализ особенностей формирования эмпатии у младших школьников, изучения ключевых факторов в ее развитии, разработку рекомендаций и поиска эффективных средств в развитии эмпатии.

В данной статье мы делаем попытку анализа ключевых факторов в развитии эмпатии в младшем школьном возрасте. Нами проводится анализ текущего уровня эмпатии, характерного для современных младших школьников.

Эмпатия здесь выступает как социальная эмоция, способность к сопереживанию и сочувствию.

Анализируя результаты современных опытно-экспериментальных исследований (Никитиной Л.А., Тороповой М.С.), мы обнаруживаем низкий уровень развития эмпатийности. По результатам опытно-экспериментальной работы, реализованной нами, также обнаруживается низкий уровень развития эмпатии. Данные результаты указывают на актуальность проблемы.

В качестве средств развития эмпатии у младших школьников используются в основном методы, направленные на развитие творческих способностей (музицирование, сказкотерапия, танцевальная терапия).

В дальнейшей опытно-экспериментальной работе мы планируем апробацию формирующей программы с использованием средств танцевальной терапии, проведение сравнительного анализа развития эмпатии, по показателям до и после реализации программы, для оценки эффективности выбранных средств.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Аст-Пресс, 2000. – С. 184-510
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.

3. Гаркушева И. С. Исследование уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в социально опасном положении Молодой ученый. № 49 (235). 2018 – С. 221-223

4. Никитина Л.А. «Развитие эмпатии у младших школьников в процессе совместного музицирования» Музыкальное искусство и образование, № 3 (15), 2016 – С. 32-44

5. Никитина Л.А «Развитие эмпатии младших школьников в процессе совместного музицирования: опытно-экспериментальное исследование» Музыкальное искусство и образование, №. 4 (20), 2017 – С. 45-60

6. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей // М.: Национальный книжный центр, Серия «Психология образования», 2015. – 124 с.

7. Торопова М. С. Формирование чувства эмпатии у младших школьников на основе сказочного материала // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т.11., 2016. — С. 4051–4055

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Семенюк Н.М.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

nataliamix61@gmail.com

Сычёва А.Р.

воспитатель ГБОУ Школы «Свиблово» УК №8

sychvad@list.ru

РАЗВИТИЕ РИТМИЧНОСТИ ДВИЖЕНИЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлено краткое описание реализации отдельных компонентов технологии развития ритмичности движений детей дошкольного возраста на занятиях физической культурой средствами музыки.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, занятия физической культуры, ритмичность движений, средства музыки.

В период дошкольного детства ребенок интенсивно растет и развивается в связи с чем, основными задачами физической культуры в дошкольных образовательных организациях являются сохранение и укрепление здоровья детей, приобщение подрастающего поколения к занятиям физическими упражнениями. Актуальное значение в этой работе приобретает задача развития ритмичности движений у дошкольников, так как, являясь комплексным двигательным качеством, ритмичность движений способствует развитию выносливости, ловкости, гибкости, координации, укреплению здоровья детей в целом. Именно поэтому развитие ритмичности движений на занятиях физической культурой должно являться неотъемлемой частью работы по общефизическому воспитанию дошкольников.

Одним из условий успешного развития ритмичности движений является разработка комплексов физических упражнений, направленных на развитие основных компонентов ритмичности движений дошкольников, а именно: ориентацию в пространстве, согласованность коллективных действий, координацию движений.

В общей сложности нами были составлены 10 комплексов упражнений, каждый из которых был призван решать следующие задачи:

- учить ориентироваться в пространстве;
- учить согласовывать коллективные действия;
- развивать координацию движений;
- развивать способность сосредотачиваться только на определённом действии, ни на что, не отвлекаясь.

Каждый комплекс разрабатывался с учетом уровня подготовленности детей и включал упражнения как с предметами, так и без предметов. Согласно

методическим рекомендациям Т.И. Осокиной, он использовался в течение двух недель, и для детей подготовительной группы должен был включать не более 6 – 10 упражнений общеразвивающего характера [2].

Новые общеразвивающие упражнения, направленные на развитие у детей ритмичности движений, планомерно вводились в содержание занятия физической культуры, а в режимных моментах они закреплялись, например, в утренней гимнастике. По мере освоения упражнений, уровень сложности каждого последующего комплекса постепенно повышался.

Составляя комплексы упражнений на развитие ритмичности, мы учитывали и тот факт, что ритмичность развивается в тактичном исполнении упражнений с активизацией работы всех частей тела, поэтому подобранные упражнения охватывали различные мышечные группы разных его отделов (нижних и верхних конечностей, плечевого пояса, торса) тела. При разучивании упражнений на первом занятии, музыка не использовалась, так как на данном этапе она отвлекала детей и не способствовала сознательному управлению двигательным навыком. Её использование начиналось со 2 – 3 занятия, когда воспитанники уже освоили то или иное движение, и здесь мы отмечали, что в сопровождении музыки характер движений приобретал большую слаженность, четкость и выразительность.

Музыкальное сопровождение, как и физические упражнения, по истечении двух недель менялось, поскольку одна и та же мелодия, при длительном применении, может наскучить занимающимся и со временем вызвать отторжение.

Вторым важным условием развития ритмичности движений детей на занятиях физической культурой являлся подбор музыкальных композиций, осуществляемый на основе принципов художественности, доступности и контрастности, а также с учетом физиологических возможностей детей по их исполнению. Проиллюстрируем его реализацию на конкретных примерах.

Традиционно в водной части занятия упражнения направлены на развитие ориентировки в пространстве, внимание и координацию движений, среди них: упражнения на ходьбу, бег, прыжки.

Для того чтобы добиться, например, более качественного выполнения ходьбы с ритмическими притоптываниями и прихлопываниями, мы выбрали музыкальную композицию М. Дунаевского «Цирковой марш». Характер музыки отличался энергичным, бодрым и веселым настроением. Выполнение упражнения под музыку показало, что наличие в ней подчеркнутых акцентов помогало детям услышать опорную сильную долю, подстроить свой шаг в такт музыки и таким образом синхронизировать свои движения с движениями других участников действия. В целом позитивный и активный характер музыки стимулировал проявления такой же активности и энергичности в движениях воспитанников [4; 7].

В ходе проведения занятий, мы отмечали у некоторых детей отдельные недостатки в ходьбе, а именно: небрежное и расслабленное положение корпуса, вялые и несогласованные движения рук и ног. С целью их устранения, мы подбирали яркие, выразительные, музыкальные произведения контрастного характера, умеренного темпа, с четкой фразировкой, такие как: «Птичий двор» В. Шамарина; «Мои цыплятки» сл. Т. Муталибова, муз. Г. Гусейнли; «Разноцветная игра» сл.Л. Рубальской, муз. Б. Савельева и др. [3].

Согласно методическим требованиям основная часть занятия должна включать разнообразные общеразвивающие упражнения. Так в один из комплексов мы внесли 7 общеразвивающих упражнений, направленных, в том числе, на развитие координации движений и на согласование коллективных действий. Все упражнения комплекса выполнялись с мячом. Приведем его описание. Для выполнения упражнений мы подобрали высокохудожественные музыкальные произведения различных жанров преимущественно веселого, энергичного и шуточного характера, как композиторов-классиков, так и отечественных композиторов-песенников, знакомые детям и любимые ими [5]. Важную роль в этом вопросе приобретает эстетическая направленность личности самого педагога, его компетентность в области не только физического, но музыкального воспитания детей [6].

Музыка активного моторного характера вызывала у дошкольников положительные эмоции, способствовала воспитанию чувства ритма, облегчала формирование двигательных навыков. В работе мы использовали такие композиции, как: «Любитель-рыболов» М. Старокадомского, «Вальс-шутка» Д. Шостаковича, «Чебурашка» В. Шаинского и др.

Следует отметить, что поначалу дети не сразу смогли согласовать свои движения с ритмом музыкой. Многие путались, мяч укатывался, детям трудно было рассчитать силу толчка, путали лево и право, не слышали счет педагога. Кто-то опаздывал или наоборот торопился, плохо координировал движения рук и ног и пр. С целью устранения возникших затруднений, мы старались давать детям четкие, понятные и короткие объяснения каждого упражнения. Перед началом коллективного выполнения детьми того или иного упражнения, педагог осуществлял его показ, сопровождая объяснением содержание каждого движения, а затем дети пробовали это упражнение сделать под музыку.

Помимо обычных физических упражнений, в структуру основной части занятия мы включали подвижные игры. В каждой подвижной игре имеются правила, которые предусматривают необходимую пространственную ориентировку, а также определяют цель и способы действий ребенка. Сигналом для смены действия, служит изменение мелодии. Рассмотрим игру «Мы танцуем Буги-Вуги», которая направлена на развитие координации движений, умение двигаться в такт музыке.

Исходное положение: стоя в кругу, руки вдоль туловища, ноги вместе, выполняют движения в соответствии с текстом:

Руку правую вперед, а потом ее назад,
А потом опять вперед, и немножко потрясем.
Мы танцуем Буги-Вуги (твист на месте)
Поворачиваясь в круге (поворот вокруг себя)
И в ладоши хлопаем вот так (хлоп-хлоп)
Буги-Вуги, О'кей! (дети идут в центр круга)
Буги-Вуги, О'кей! (дети идут из центра круга)
(Повторить 2 раза)

Далее ведущий предлагает взять другую руку, ногу, ухо, пятку и т.д.

Эта игра вызвала массу положительных эмоций. Сначала ребятам было тяжело, все путались, так как эта игра проводилась первый раз. Но когда в течение музыки движения повторялись, дети смело выполняли движения. Повторив игру несколько раз, показатели успешности увеличивались, движения были скоординированными, четко выполнялись под музыку, меньше допускали ошибок, каждый ребенок старался согласовать свои действия, с действиями сверстников.

Содержание деятельности в заключительной части занятия традиционно направленно на снижение интенсивности физических действий детей. Здесь используются игры малой подвижности, спокойные виды ходьбы и упражнения, помогающие перевести детей из возбужденного состояния в спокойное. С учетом особенностей данного этапа для ходьбы в качестве музыкального сопровождения мы подбирали музыкальные произведения спокойные, неторопливые, сдержанного или лирически-светлого характера, или веселые, но в умеренном темпе, а именно: итальянская народная песня «Санта-Лючия», «Старинный вальс» А. Джойса, «Менуэт» Л. Боккерини и др.

Следует отметить, что на всех этапах занятия, если дети не справлялись с заданием или выполняли упражнения неточно и с ошибками, то в этом случае педагог выполнял движения вместе с детьми, параллельно корректируя их действия.

Также определенный интерес представляет опыт по применению на занятиях физической культурой элементов театрализации в сочетании с музыкальным сопровождением. Достаточно широко театрализованная деятельность используется в целях социально-коммуникативного развития дошкольников [1]. На занятиях физической культурой мы использовали элементы театрализаций в ходе проведения различных игр (подвижных и малоподвижных).

В ходе целенаправленного педагогического наблюдения мы отмечали, что у наших подопечных начали меняться внешние показатели ритмичности движений: дети стали прислушиваться к музыке и выполнять то или иное ритмическое действие в соответствии с ней; их движения становились более четкими, ритмичными и скоординированными. Данные результаты дали нам основание рассматривать нашу работу как эффективную и продуктивную.

Литература

1. Афолина И.А., Семенюк Н.М. Роль театрализованной деятельности в социально-коммуникативном развитии дошкольников // Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции 3 декабря 2015 г., Москва, ИППО МГПУ. – М.: Изд-во «Спутник+», 2016. – С. 100-105.
2. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду [Текст] / Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 2002. – 304 с.
3. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей 3-7 лет. В соответствии с ФГОС ДО: метод. пособие [Текст] / А.И. Буренина. – СПб.: Музыкальная палитра, 2015. – 196 с.
4. Семенюк Н.М. Музыка и движение в социально-коммуникативном развитии дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения». – М.: «Школьная Пресса», 2017. – №2. – С.69-72.
5. Семенюк Н.М. Современные подходы к развитию творческого восприятия музыки у детей дошкольного возраста // Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции 3 декабря 2015 г., г. Москва, ИППО МГПУ. – М.: Изд-во «Спутник+», 2016. – С. 130-134.
6. Семенюк Н.М. Эстетическая направленность профессиональной подготовки педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Семенюк Наталья Михайловна. – М., 2004. – 26 с.
7. Сычёва А.Р., Семенюк Н.М. Влияние музыкального ритма на развитие ритмичности движений у детей дошкольного возраста // Физическое воспитание и развитие дошкольников: традиции и инновации: сборник материалов научно-практической конференции и круглого стола Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ / Сост. Л.Д. Морозова, М.М. Борисова. – М.: Изд-во «Линка-Пресс», 2019. – С. 66-73.

Бочкарева Т.И.

*МОУ Островецкая СОШ, д.Островецъ,
di13ma15@mail.ru*

**СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ БЕГЛОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Статья посвящена особенностям обучения детей младшего школьного возраста навыку беглого чтения. Раскрыта психофизиологическая основа функциональной системы чтения. Подобраны упражнения, направленные на совершенствование навыков чтения.

Ключевые слова: антиципация, беглое чтение, синквейн, чтение.

The article is devoted to the peculiarities of teaching fluent reading to children of primary school age. The psychophysiological basis of a functional reading system is disclosed. Selected exercises aimed at improving reading skills.

Key words: anticipation, fluent reading, "Sincwain", reading.

В период обучения детей в начальных классах очень важно привить любовь к книге. И научить младших школьников правильному, осознанному, выразительному чтению, постепенно ускоряя темп чтения. Все эти показатели напрямую влияют на беглое чтение учащихся, а значит и на скорость чтения и на усвоение, получаемой из книг информации.

Беглое чтение – это правильное (без ошибок), выразительное чтение со скоростью, соответствующей требованиям с учётом возраста и года обучения учащегося с соблюдением знаков препинания. Беглое чтение является мостиком между декодированием (определением звуков, соотнесением их с буквами, складыванием слогов, составлением слов и предложений) и пониманием прочитанного. Беглое, экспрессивное чтение, передающее смысл текста, наглядно демонстрирует понимание прочитанного.

При обучении детей навыкам осознанного чтения следует учитывать психолого-физиологическую природу чтения. В связи с тем, что психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон коры головного мозга, а также произвольные и непроизвольные движения глаз.

Так за внимание и избирательную активацию отвечает работа стволовых и подкорковых образований головного мозга человека. Эти отделы создают оптимальный тонус коры головного мозга, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности, поэтому при их дисфункции ухудшаются показатели любой деятельности. Снижается её скорость, падает работоспособность, быстро наступает истощаемость.

За приём, переработку и хранение информации отвечают задние отделы коры головного мозга, а именно затылочная, теменная и височная области. Которые имеют иерархическое строение, представленное первичным, вторичным и третичным полями. Первичные поля принимают информацию, над ними надстраиваются вторичные поля, которые перерабатывают полученную информацию. Эти поля имеют тесную связь с определенными анализаторами, однако представлены в разных гемисферах асимметрично, что связано с особенностями лево- и правополушарной стратегии обработки информации. Традиционно левое полушарие считается «речевым» - ответственным за речевые процессы. А правое полушарие преимущественно отвечает за переработку зрительной и зрительно-пространственной информации. Третичные поля осуществляют переработку и синтез полимодальной информации.

Переработка зрительной информации осуществляется затылочными отделами полушарий мозга. Проекционные поля левого и правого полушарий

принимают первичную информацию, идущую от зрительного анализатора. Правое полушарие, обладая целостной, холистической стратегией обработки информации, осуществляет отбор значимых признаков и синтезирует целостный образ, а затем идентифицирует формирующийся образ с образами-эталоном, то есть осуществляет глобальное восприятие. При дисфункции зрительных полей правого полушария возникает односторонняя пространственная агнозия, фрагментарность восприятия, нарушение опознания индивидуальных признаков объекта. Левое полушарие опирается на аналитические способы обработки информации, выделяет и анализирует в объекте восприятия все детали (их размер, форму и т.д.) соотносит их с имеющимися схемами, классифицирует объект. Левосторонние дисфункции приводят к игнорированию отдельных элементов, невозможности установить иерархию выделенных признаков.

Переработка зрительно-пространственной информации обеспечивается третичными полями, которые являются зонами перекрытия теменной и затылочной областей и интегрируют деятельность кинестетического и зрительного анализаторов. Этот компонент функциональной системы чтения обеспечивает ориентировку на плоскости страницы, соблюдение последовательности прочтения слов, строк, кроме того, зрительно-пространственный анализ лежит в основе дифференциации букв.

Переработка слухоречевой информации осуществляется височной областью коры головного мозга. В её первичных полях происходит приём всей слуховой информации. Дальнейшая переработка осуществляется вторичными, гностическими полями. Очень важно помнить о том, что с работой гностических зон височной области связаны процессы фонематического восприятия и слухоречевая память. Поэтому дисфункция первичных полей височной зоны мозга приводит к нарушениям слуха. А дисфункция вторичных полей вызывает нарушение дифференциации фонем по оппозиционным признакам (глухости - звонкости, твёрдости - мягкости и др.). За выполнение этих речевых операций преимущественно несёт ответственность левое полушарие, а правое полушарие обеспечивает анализ ритмико-интонационных и мелодических характеристик речи.

Переработка кинестетической информации обеспечивается теменной долей коры головного мозга. Первичные и вторичные поля теменной доли обеспечивают афферентную основу любого движения. Поражение гностических полей кинестетического анализатора приводит к нарушению отбора точных движений. Если расстройство распространяется на речевые движения, это приводит к ошибкам выбора артикуляционных укладов, смешению близких артикулей.

За организацию движения, программирование, регуляцию и контроль чтения отвечают передние отделы головного мозга. Так при чтении текста вслух, программирование, регуляция и серийная организация проявляются в артикуляционных и глазодвигательных движениях. То есть во время чтения

вслух происходит создание артикуляционных программ, отдельные артикулемы объединяются в последовательные мелодии, придавая проговариванию плавный, целостный характер. Движения глаз, обеспечивающие прослеживание текста при чтении, также представляют собой серийно организованные, последовательно сменяющиеся друг друга двигательные акты.

На начальных этапах формирования чтения произвольные движения глаз обеспечивают прослеживание букв и слов, удержание строки, переход от одной строки к другой. В отличие от произвольных движений, регулируемых подкорковыми и задними корковыми отделами (теменные доли), произвольные движения глаз осуществляются при ведущем участии передних отделов мозга.

Таким образом, психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой специфический вклад в осуществление сложного процесса чтения. Ведь чтение – это речевая деятельность, направленная на визуальное восприятие и понимание письменной речи. Оно занимает одно из главных мест по использованию, важности и доступности.

Чтение относят к рецептивным видам речевой деятельности, поскольку оно связано с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками. В чтении выделяют содержательный план (о чём или о ком говорится в тексте) и процессуальный план (как правильно прочитать и озвучить текст). В содержательном плане результатом деятельности чтения будет понимание прочитанного; в процессуальном – сам процесс чтения, то есть соотношения графем с морфемами, становление целостных приёмов узнавания графических знаков, формирование внутреннего речевого слуха, что находит выражение в чтении вслух и про себя, медленном и быстром, с полным пониманием или с общим охватом.

Обучение чтению – одна из важнейших задач начального образования. Поэтому учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию. В идеале чтение должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны учеников. Однако практика показывает, что интерес к чтению у школьников очень низок. Именно поэтому задача каждого учителя, увлечь учащихся процессом прочтения-общения с книгой.

Навык чтения складывается из двух сторон: технической и смысловой. Техническая сторона включает в себя:

- способ чтения;
- темп чтения;
- правильность чтения;
- выразительность.

Смысловая сторона включает в себя:

- понимание содержания;

- понимание смысла читаемого.

Для формирования читательской компетентности учащихся, учителям в своей работе рекомендуется применять на каждом уроке литературного чтения упражнения, направленные на совершенствование навыков чтения. Каждый из компонентов навыка чтения сначала формируется, затем отрабатывается как умение, и постепенно повышается до автоматизированного уровня, то есть выполняется без труда, а позднее успешно применяется для изучения других дисциплин.

Для совершенствования навыков чтения мы рекомендуем на каждом уроке литературного чтения при изучении любого литературного произведения обязательно применять следующие виды чтения

| <i>Упражнения на развитие оптимальной скорости чтения</i> | <i>Упражнения на развитие навыков чтения в комплексе</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Чтение с изменением темпа; ➤ Чтение-гудение (жужжащее); ➤ Чтение по цепочке (предложения текста прочитываются поочередно); ➤ Чтение по абзацам; ➤ Чтение с отстукиванием ритма; ➤ Чтение в темпе скороговорки; ➤ Комбинированное чтение (в тексте выделяются строчки для чтения хором); ➤ Чтение столбиков слов с одинаковой концовкой; ➤ Динамическое чтение; ➤ Контрольное чтение. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Выборочное чтение по рисункам; ➤ Выборочное чтение по вопросам; ➤ Отыскивание строк по заданному плану; ➤ Сопряжённое чтение (текст начинает читать учитель вместе с детьми, затем на время учитель замолкает, а дети продолжают читать хором); ➤ Чтение чистоговорок; ➤ Чтение «Бросок- засечка»; ➤ Чтение текста из перемешавшихся букв. |

На дополнительных занятиях и во внеурочной деятельности для отработки навыков чтения мы рекомендуем во время проведения пятиминуток в начале занятия применять следующие виды чтения:

| <i>Упражнения на развитие беглого чтения и психических процессов</i> | <i>Упражнения на развитие скорочтения</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Чередование громкого и молчаливого чтения; ➤ Чтение слов с определенной буквой; ➤ Многократное чтение одного и того же текста; ➤ Чтение различного рода пирамид; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Чтение текста с первой закрытой буквой в слове; ➤ Чтение «Кто быстрее»; ➤ Чтение слов, отличающихся одной буквой; ➤ Чтение верхней части букв; ➤ Чтение по эстафете (ученики сами называют того, кто будет читать дальше); |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Чтение односложных, двусложных, трехсложных слов, и однокоренных слов (поэтапно);➤ Чтение в парах «Буксир»;➤ Чтение с пропущенными окончаниями;➤ Быстрое чтение и запись слов, отличающихся одной буквой;➤ Чтение перевёрнутого текста. | <ul style="list-style-type: none">➤ Бинарное чтение (один текст читают два ученика одновременно);➤ Чтение столбиков слов с одинаковой концовкой;➤ Быстрое чтение целыми словами «по кругу». |
|---|---|

Для тренировки беглости чтения необходимо применять следующие этапы работы с текстом.

1 этап. Работа с текстом до чтения. Цель: мотивирование чтения.

Приёмы работы с текстом: выставка книг, биография писателей, знакомство с творчеством писателей, прогнозирование содержания по заголовку.

2 этап. Работа с текстом во время чтения. Цель: понимание текста на уровне содержания.

Приёмы работы с текстом: первичное чтение текста, перечитывание текста, анализ, беседа по содержанию текста, выразительное чтение.

3 этап. Работа с текстом после чтения.

Цель: анализ прочитанного текста и формирование активной читательской позиции по отношению к тексту и его автору.

Приёмы работы с текстом: смысловая беседа по тексту, знакомство с писателем, работа с заглавием, иллюстрациями, творческие задания, продуктивные приёмы работы с текстом (попеременное чтение, чтение про себя с вопросами, чтение с остановками, читаем и спрашиваем, чтение с пометками, синквейн, таблица «Знаю, хочу знать, узнаю».

Успех выработки беглости чтения зависит от систематического использования данных упражнений на уроках чтения. Важно творчески использовать различные приёмы и упражнения, видоизменять и комбинировать их в зависимости от возраста и подготовки класса.

Литература

1. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.

2. Никитина Л.В. Повышение эффективности уроков чтения путём организации групповой работы. / Л.В. Никитина. // Начальная школа. 2001.№5.

3. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. М.: Просвещение, 2003.

4. Павловская Н.Г. Пути совершенствования навыков чтения. / Н.Г. Павловская. // Начальная школа. 2012.№12.

5. Серебренникова Ю.А., Амусина В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка/Начальная школа, №6 2016. С. 29-32.

Гладкова С.А.

skalevasvetlana@gmail.com

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением актуальности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, описываются организационные формы осуществления данной работы в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативные требования, навыки общения.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования учителю необходимо формировать коммуникативные универсальные учебные действия школьников для их адаптации в социуме.

Федеральный стандарт начального образования указывает на то, что в процессе обучения школьникам важно научиться выстраивать коммуникацию для успешного решения различных коммуникативных задач.

Можно добавить, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий необходимо для того, чтобы конструктивно вести диалог со сверстниками при работе в паре или группе, уметь договариваться, слушать мнение товарищей, уметь высказываться на различные темы, приходить к общему решению проблемы, понимать позицию партнера и допускать существование разных точек зрения.

В условиях современной образовательной среды необходимы такие качества личности, как инициативность, творческое мышление, умение находить решения из нестандартных ситуаций, готовность обучаться в течении всей жизни, чему способствует развитие коммуникативных УУД.

Любой урок или любое внеурочное занятие не может обойтись без общения. Общение является неотъемлемой частью любого занятия. Уровень сформированности общения влияет на результативность обучения, на процесс социализации и развитие ребёнка как личности.

На основании результатов исследования уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий академик А. Г. Асмолов говорит о том, что уровень сформированности у детей очень разный и далёк от

желаемого. Эту сторону развития личности ребенка принято считать одной из приоритетных задач школьного образования.

В процессе обучения учителю необходимо найти такие условия и средства, которые позволят ему эффективно формировать коммуникативные универсальные учебные действия. Это возможно при последовательной реализации принципа научности, описанном в современной педагогической литературе [1, С.81].

В соответствии с Федеральным стандартом начального общего образования для того, чтобы сформировались коммуникативные универсальные учебные действия, ученик должен усвоить следующие требования:

1. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.
2. Постановка вопросов.
3. Разрешение конфликтов.
4. Управление поведением партнера.
5. Выражение с достаточной полнотой и точностью своих мыслей.

Последнее возможно при постоянном обращении внимания школьников к значению слова, выбору слов для построения речевого высказывания [3, С. 95].

Коммуникативные универсальные учебные действия направлены на развитие основных видов речевой деятельности: чтения, слушания, говорения и письменной речи.

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий учитель может использовать различные методы, средства, формы. У детей младшего школьного возраста эффективной формой для этого выступает игра.

Игровые формы на уроках мотивируют детей на успешную учебную деятельность. Использование таких форм, как загадки, учебный поиск, сюрпризный момент, соревнование, игровое передвижение стимулирует умственную активность детей.

Успешное выполнение дидактического задания может быть результатом игровой деятельности. Различные игры повышают интерес детей к той или иной предметной области, активизируют их умственную, речевую, творческую деятельность и влияют на эффективность формирования широких познавательных мотивов.

Для развития коммуникативных навыков учитель может использовать разные виды игр, например: сюжетно-ролевая игра, игра-упражнение, игра-соревнование, игра-эксперимент, игра-путешествие, игра-драматизация.

В процессе игры у детей формируются навыки общения с людьми. Можно смело сказать, что игра у младших школьников является более продуктивным способом для переработки и выражения чувств, впечатлений, эмоций.

Рассмотрим в качестве примера игру, направленную на формирование коммуникативных УУД младших школьников.

Игра «Ситуации».

Цель игры: развивать умение вступать в диалог, слушать и слышать собеседника, выражать свои собственные мысли и чувства, используя мимику и пантомимику.

Форма организации: работа в парах.

Описание задания: детям предлагается ряд ситуаций, которые они должны разыграть между собой.

1. Ты обидел друга, покажи, как ты будешь просить у него прощение.

2. Тебя специально начал задевать одноклассник, как ты отреагируешь и что ответишь ему?

3. К вам в класс пришёл новый ребёнок, как ты познакомишься с ним, что скажешь ему?

4. Ты увидел, что маленький котёнок залез на дерево и не может слезть. Попроси взрослого помочь тебе снять котёнка с дерева.

5. У тебя не получается застегнуть куртку, попроси своего одноклассника тебе помочь.

6. Твои одноклассники играют в интересную игру. Подойти к ним и попроси принять тебя в игру.

7. Ты пришёл в магазин и не можешь достать с полки понравившейся товар, чтобы приобрести его в магазине. Подойди к работнику магазина и попроси помочь.

8. Ты увидел маленького ребёнка, у которого отняли игрушку, и он плачет. Как ты ему поможешь?

Данный вид игры учит ребёнка аргументировать свою точку зрения, конструктивно вести диалог с собеседником, задавать вопросы, разрешать конфликты, а также формирует умение выражать свои мысли.

В целом, в методике начального обучения разработан целый комплекс игр дидактического характера. Рациональный выбор и использование учителем данных игр при организации игровой деятельности творческого характера будет способствовать эффективному формированию коммуникативных УУД младших школьников [2, С. 40].

Литература

1. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Реализация принципа научности при построении образовательных технологий в системе профессиональной подготовки учителя. В сборнике: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. Составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева. 2016. С. 81-85.

2. Леонович Е.Н., Грызина Т.Н. Подготовка учителя к организации творческой деятельности младших школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. № 1. С. 40-42.

3. Серебренникова Ю.А., Леонович Е.Н. Слово и его значение (К вопросу о предметной сущности слова). Вестник московского образования. 2014. № 12. С. 95-112.

Гумбатова Д.Э.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

d.gumbatova@bk.ru

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются методические подходы, связанные с развитием читательского интереса младших школьников, определяется место внеурочной деятельности в данном процессе.

Ключевые слова: читательский интерес, внеурочная деятельность.

В детские годы влияние книг имеет большое значение. Книги оставляют заметный след в памяти ребенка. «Чтение – своеобразный диалог между человеком и книгой» [1, С.20].

На сегодняшний день перед учащимися встает выбор между чтением книг или более легким способом получения информации – просмотром мультфильмов или видеороликов. Происходит стремительное развитие компьютерных технологий, телевидения, радио и интернета. Объемы информационных ресурсов из разных источников, получаемые людьми, намного превышают объемы и скорость информации, получаемой из книг. Многие современные методисты утверждают, что происходит «кризис детского чтения» [7, С. 15].

Одной из задач чтения является формирование и развитие у младшего школьника талантливого читателя и читательского интереса.

Проблемой развития читательского интереса занимались многие отечественные психологи и методисты: К.Д. Ушинский, Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, О.В. Сосновская и др.

«Читательский интерес младших школьников — это свойство личности, которое определяется наличием у читателя мотивов, побуждающих обращаться к книгам» [6].

Читательский интерес - проявление увлечения, которое вызывает у читателя положительные эмоции и желание взаимодействовать с книгой. Проявляя читательский интерес, читатель избирает и выделяет именно те книги, которые считает подходящими для себя, для пополнения своих знаний.

Под понятием «читательский интерес» подразумевается предпочтительное выделение определенных литературных произведений и книг, способных увлечь и заинтересовать юного читателя.

В развитии читательского интереса большую роль играет семья. Если в семье у взрослых чтение входит в образ жизни, то ребенок улавливает и принимает данный пример. Для ребенка поведение и привычки взрослых является неким примером, который он реализует в собственной жизни. Наличие домашней библиотеки также вызывает любопытство и интерес у ребенка. При этом состав данной библиотеки зачастую способствует формированию читательского вкуса, интереса к определенным книгам. Со временем у школьников меняются читательские привычки.

Развитию читательского интереса при отборе учебного содержания большое внимание уделяется в методической системе В. Г. Горещкого. «Уникальным инструментом приобщения школьника к культуре, писал В.Г. Горещкий, выступает чтение. Опираясь на труды В.А. Сухомлинского, В.Г. Горещкий говорил: чтение – «это окошко, через которое дети видят мир и самих себя» [2, С.8].

Отличительной особенностью данной системы является «продуманный отбор текстов, представленный лучшими образцами фольклора и художественной литературы [3, С.10]. При выборе книги для чтения нам всегда необходимо учитывать читательский интерес учащегося, обеспечить получение им положительных эмоций, понимание и осмысление прочитанного произведения. В методической литературе обозначены принципы отбора состава учебных курсов для начальной школы [4, С.12]. Руководя чтением, мы создаем круг детского чтения. Но наряду с этим необходимо учесть интересы детей, не навязывать книги и не заставлять читать, дать ребенку свободу выбора.

Многие родители не задаются вопросом о том, какие книги интересуют их детей. Дети младшего школьного возраста склонны к выбору не познавательных книг, а развлекательных. К ним относятся детские журналы, комиксы, сканворды, чайнворды и другие.

Помощь взрослого человека способствует развитию читательского интереса, активизации деятельности младшего школьника при чтении книг. Таким образом, в развитии читательского интереса немаловажную роль играют не только учителя, библиотекари, но и родители.

Огромный потенциал для развития читательского интереса содержит внеурочная деятельность. Именно во внеурочной деятельности можно применить разнообразные современные формы работы, направленные на развитие читательского интереса. Внеурочная деятельность предполагает ежедневный контроль внеклассного чтения, проведение разнообразных развивающих занятий (викторины, конкурсы, литературные вечера, инсценировки), посещение музеев и экскурсий.

Важную роль в развитии читательского интереса играет многообразие форм работы, которые можно применить во внеурочной деятельности. Тем самым мы вовлекаем и увлекаем младших школьников, даем им возможность проявить свой интерес, раскрыть личный потенциал.

Формами внеклассной работы являются:

1) массовая деятельность – данный вид деятельности используется чаще всего, тому способствует возможность вовлечь большое количество учащихся. Данному виду деятельности характерны яркость, насыщенная эмоциональность, сплоченность коллектива;

2) работа в группах – к данному виду относятся музеи, кружки, разные клубы;

3) индивидуальная работа – это самостоятельная деятельность каждого ребенка, к нему относится написание реферата, устное выступление, подготовка презентации.

Для организации внеурочной деятельности необходимо учесть и использовать принципы, представляющие собой целый комплекс, придающие данной деятельности некую устойчивость.

В педагогике выделяются следующие принципы, которые определяют базу организации внеурочной деятельности в направлении развития читательского интереса.

1) принцип целенаправленности – определяет формирование всестороннего развития личности при проведении внеурочной деятельности;

2) принцип преемственности, последовательности и систематичности – определяет последовательное изучение и закрепление знаний;

3) принцип единства требований и уважения к личности воспитанника – ориентирован на учет индивидуальных особенностей личности;

4) принцип добровольности;

5) принцип развития инициативы, самостоятельности, творчества;

6) принцип мотивированности.

Для развития читательского интереса И.И. Тихомирова предлагает использовать следующие методы:

1) рисунок по следам прочитанного;

2) литературные игры;

3) театрализованное представление: детям легко вжиться в образы, включается в работу их фантазия, актуализируется личный опыт.

Показателем развития читательского интереса следует считать осознанный выбор книг, потребность в чтении, применение усвоенных знаний.

Из вышесказанного следует, что для развития читательского интереса необходимо включить во внеурочную деятельность задания с использованием разнообразных методов и способов, которые служат проявлению активности учащихся. Важным является организация творческой деятельности младших школьников, что обозначено в научных статьях по методике [5, С.40]. Читательский интерес способствует расширению кругозора, более успешному решению учебных и познавательных задач.

Литература

1. Гаркунова, И.Л. Обучение чтению младших школьников: из опыта работы: пособие для учителей / И.Л. Гаркунова. – М.: Просвещение, 2001. – 143 с.
2. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7 – 11
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Знания, помноженные на убеждения. Начальная школа, 2014. № 7. С. 8 – 10.
4. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А., Калинин А.В. Принципы определения состава учебных курсов для начальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов / Ответственные редакторы: Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. – М.: Спутник +, 2015. – С. 12-19.
5. Леонович Е.Н., Грызина Т.Н. Подготовка учителя к организации творческой деятельности младших школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. № 1. С. 40 – 42.
6. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Светловская Н.Н. // Начальная школа. – 2012. – № 1. – С. 11-18.
7. Серебренникова Ю.А. Почему дети мало читают. Учитель. 2009. № 5. С. 15.

Ермилова О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lesya87.ru@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной культуры у младших школьников во внеурочной деятельности. Целью статьи является раскрытие особенностей формирования коммуникативной культуры и значение внеурочной деятельности в этом вопросе.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, коммуникативная культура, развитие, младшие школьники.

This article examines the issues of the formation of communicative culture among younger students in extracurricular activities. The purpose of the article is to reveal the features of the formation of communicative culture and the importance of extracurricular activities in this matter.

Key words: extracurricular activities, communication culture, development, younger students.

В наше время актуальной и востребованной считается проблема формирования коммуникативной культуры у младших школьников во внеурочной деятельности. Актуальность темы связана с тем, что именно в младшем возрасте важно закладывать все нравственные, учебные и социальные предпосылки для формирования личности ребенка. Обучение школьника в большей степени реализуется на уроках во время обучающего процесса, тогда как воспитательные функции можно восполнить во время внеурочной деятельности. Изучение данного вопроса в рамках внеурочной деятельности ставит необходимость рассмотрения методов организации деятельности и способов взаимодействия с младшими школьниками [2].

Современное начальное образование ориентируется на интересы и способности ребенка, а также ставит проблемы вовлечения младшего школьника в процесс обучения и воспитания путем социальной адаптации, формирования культуры самовыражения, эмоционального аспекта и внеурочной деятельности. Таким образом, одной из главных задач обучения и воспитания ребенка считается формирование его коммуникативной культуры.

Показателем развитой коммуникативной культуры школьника является его отношение к природе, к другим людям, навыки общения, умение доносить свои мысли и воспринимать информацию, отношение к себе. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития коммуникативных способностей, умения общаться, осознания своего ролевого поведения в группе, формирования навыков самоконтроля и осмысленности [1]. Однако, в то же время, имея все предпосылки для всестороннего развития и усвоения новых знаний, дети младшего школьного возраста (1-4 классы) имеют следующие особенности: нужда в грамотном педагогическом воздействии, эмоциональная неустойчивость, увеличение доли ответственности и неумение выстраивать деловое позитивное взаимодействие. Давайте подробнее разберем каждую особенность.

1. Дети младшего школьного возраста нуждаются в грамотном педагогическом воздействии. Действительно, младший школьный возраст – это период, когда ребенок начинает познавать мир не только на интуитивном уровне, находясь в игровой сфере, но и начинает погружаться в научный мир, все больше времени отдавая обучению. Так, дети еще не умеют проектировать свое время, оценивать свои возможности, вести самостоятельную деятельность. В этот период они также обучаются самым основным навыкам, которые помогают им добиваться успехов в старшей школе и в дальнейшей жизни. Таким образом, именно в младшем школьном возрасте грамотное педагогическое воздействие играет важнейшую роль. Говоря о квалификационной педагогической работе, мы отмечаем умение обучать, передавать знания, использовать ведущую деятельность ребенка, его интересы и особенности личности.

2. Эмоциональная неустойчивость ребенка младшего школьного возраста обусловлена сменой распорядка дня и условий, в которые он попадает

в школе. Так, от него требуют дисциплину и умение концентрировать внимание, что, конечно же, сказывается на его поведении и эмоциональном состоянии, делая его неустойчивым.

3. Увеличение доли ответственности. Как было упомянуто выше, у ребенка с поступлением в первый класс меняется распорядок дня и его социальная роль. Теперь он – ученик, который должен соблюдать дисциплину, концентрировать внимание на уроках (даже если они ему непривычны и не вызывают интереса), выполнять домашнее задание и становиться частью коллектива.

4. Неумение выстраивать позитивное деловое общение. В классе младшего школьника окружают его одноклассники, которые так же, как и он, испытывают все последствия от нового опыта. В отличие от времяпрепровождения в детском дошкольном учреждении или игр во дворе дома, в школе общение с учителем и сверстниками не должно строиться на общих интересах в виде игр, эмоциональной привязанности, активных мероприятий и прочего. Дети на уроках могут работать в паре, должны уметь слушать друг друга, выстраивая более формальное деловое общение.

В таких условиях, с учетом перечисленных особенностей, педагог обязан выстроить грамотную модель руководства и взаимодействия с младшими школьниками для формирования у них коммуникативной культуры. В целом коммуникативная культура – это часть общей культуры ребенка, предполагающая развитие и использование навыков эмпатии, объективного оценивания как своих действий, так и действий другого ученика, ориентации на выявление и развитие сильных качеств и понимание значимости других, наличие коммуникативных умений, уважительного отношения и самоконтроля, а также развитой речевой культуры [5].

Как отмечают педагоги и психологи, важной областью, оказывающей влияние на полноценное развитие младших школьников, является внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность – это элемент общего образовательного процесса, предполагающий реализацию воспитательной системы путем проведения целенаправленной программе по организации развития школьного коллектива во время внеклассных часов. Согласно стандартам и требованиям ФГОС, цель внеурочной деятельности – создание условий, способствующих обогащению детей социальными навыками, формированию системы ценностей и помогающих всестороннему развитию каждого школьника [3].

Младший школьный возраст – это преобладание образного мышления, фантазий, пограничного состояния перехода от игровой деятельности к учебной, что обуславливает большие педагогические возможности формирования коммуникативной культуры. Таким образом, формирование коммуникативной культуры младшего школьника во время внеурочной деятельности будет эффективно при условии проектирования педагогического воздействия с использованием следующих методов [6]:

- применение развивающих задач;
- добровольного участия детей в проводимых мероприятиях;
- позитивное оценивание деятельности детей педагогом;
- проведение игр, направленных на стимуляцию межличностного взаимодействия, общения и позитивного настроения;
- построение грамотных диалогов;
- использование современных технологий;
- актуализация опыта учеников.

Наиболее эффективной для развития коммуникативной культуры младших школьников будет организация совместных прогулок, активных игр, тематических мероприятий с эффектом соперничества и конкуренции, проведение литературных или поэтических минуток, творческая деятельность [4]. Главным условием использования всех перечисленных способов организации внеурочной деятельности является их системной, разнообразие и неформальная обстановка. Проводя время на внеурочных занятиях, дети должны быть расслабленными и веселыми, так как такая атмосфера наиболее благоприятна для социального развития и формирования коммуникативной деятельности. Важно, что виды деятельности с элементами соперничества, конкурсы и круглые столы имеют место быть только под присмотром педагога, с заранее установленными правилами и условиями.

Таким образом, формирование коммуникативной деятельности младших школьников должно проводиться с учетом возрастных и личностных особенностей детского коллектива. Проводить мероприятия в процессе внеурочной деятельности стоит в правильной психологической атмосфере и с положительным эмоциональным настроем, используя разнообразные педагогические методы и проектируя благоприятные ситуации.

Литература

1. Баранцева, О.Г. Метод проектов во внеурочной деятельности / О.Г. Баранцева// Начальная школа. – 2014. – №3. – С.3.
2. Гамзатова Д.А., Махаева Г.М. Особенности формирования коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте // Вестник ГУУ. М.: Издательский дом ГУУ, 2015. №11.
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя /Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с. — (Стандарты второго поколения).
4. Методические рекомендации по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных образовательных программ, в том числе в части проектной деятельности: Минобрнауки России, от 18 августа 2017г. №09-1672

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 классы) [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/new_standards/3 (дата обращения: 22.11.2019).

6. Брешковская К.Ю., Шелиспанская Э.В., Панферова Е.В., Карандеева А.В. формирование коммуникативной культуры младших школьников во внеурочной деятельности // Sciences of Europe. 2019. №45-3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kultury-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 29.08.2020).

Захарова Д.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

dinara-zakharova@yandex.ru

УРОКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема развития метапредметных умений на уроках литературного чтения у младших школьников. Определены такие понятия, как «метапредметность», «метапредметное образование» и «метапредметные умения». Особое внимания в статье уделено процессу обучения на уроках литературного чтения в младших классах. Делается вывод о том, что уроки литературного чтения играют важную роль в развитии метапредметных умений у младших школьников.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметное образование, метапредметные умения, урок литературного чтения.

В меняющихся условиях современного мира необходима оптимизация и перестройка системы образования в целом и учебного процесса в частности. Согласно трактовки Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), одним из приоритетных направлений развития образования является применение метапредметного подхода.

Формирование метапредметных умений предполагает полное усвоение младшими школьниками всех составляющих образовательной деятельности: учебная цель, учебные задачи, познавательные мотивы и учебные действия.

В настоящее время в системе образования существует важное противоречие между необходимостью формирования метапредметных умений младших школьников на уроках литературного чтения и недостаточностью работы по их формированию в условиях школы.

Метапредметность – это установление связи между разными науками или учебными предметами.

Метапредметное образование – это способность человека к самосовершенствованию и саморазвитию, овладение универсальными учебными действиями, а также способность обучающегося самостоятельно усвоить новые знания, сформировать умения и навыки.

Метапредметные умения – это способы и приёмы деятельности, которые можно применить как в рамках одного образовательного процесса, так и во время решений реальных жизненных ситуаций (самостоятельная организация учебной деятельности, информационная грамотность, информационное моделирование, способность ориентироваться в различных предметных областях, а также базовые и основные способности ученика: понимание, мышление, действие, рефлексия, коммуникация).

Требования ФГОС НОО к формированию метапредметных умений нашли отражение в планируемых результатах освоения программы учебного предмета «Литературное чтение».

Средствами, которые помогают сформировать метапредметные умения, являются тексты книг, учебников, рабочих тетрадей. В тексте нет прямого ответа на вопросы, эти средства являются подсказкой для школьника, при выполнении задания он выходит за пределы привычного для него алгоритма действий и осуществляет проектирование новых способов действий. Эти же способы действий можно перенести на другой предмет и воспользоваться ими в другой ситуации.

К метапредметным умениям, которые формируются на уроках литературного чтения можно отнести следующие умения.

1. Самостоятельный выбор чтения:

1) Поисковое (чтение уже знакомого произведения с целью поиска необходимой информации, характеристик, числовых значений и т.д.). Пример: просмотреть рисунок, найти и назвать абзац, который он иллюстрирует.

2) Выразительное (способность средствами художественной выразительности речи отразить своё отношение к тому, о чём читаешь, оценить содержание читаемого со стороны его эмоционального воздействия). Приёмы обучения выразительному чтению: упражнения в громком чтении, индивидуальное чтение, чтение педагогом как образец.

3) Ознакомительное (общее знакомство с содержанием текста). Типы текстов для ознакомительного чтения: несложные художественные, журнальные статьи, объявления, меню, расписание транспорта.

2. Способность к рефлексии (младший школьник способен сформулировать свою точку зрения о характерах, поступках героев произведений). Пример: провести анализ характера героев сказки «Морозко» (дочь старика и дочь старухи).

3. Умение искать и находить необходимую информацию. Пример: найти в тексте сказки «Два Мороза» ответ на вопрос «Как повёл себя крестьянин, когда ему стало холодно? Зачем он так сделал?».

4. Умение использовать знаки и символы (ребёнок способен составить модель сюжета литературного произведения с помощью схем, таблиц и т.д.). Пример: сказка «Гуси-лебеди» (составление схемы по сюжету произведения).

5. Способность к установлению причинно-следственных связей (ученик умеет составлять план текста; способен найти и обосновать связь между текстом и иллюстрациями к нему). Пример: составление плана сказки «Мальчик-с-Пальчик» с помощью вопросов:

- 1) Сколько сыновей было у дровосека?
- 2) Что встретил людоед, когда погнался за мальчиком?
- 3) Что сделал Мальчик-с-Пальчик, увидев спящего людоеда?
- 4) Какую работу нашёл Мальчик-с-Пальчик?
- 5) Сколько он получал за каждое доставленное письмо?

6. Способность к анализу текста в целом и нахождению в нём отдельных признаков (например, жанровые признаки). Пример: поиск жанровых признаков в сказке «Иван Царевич и серый волк»:

1) волшебные превращения (волк превращается в коня, Елену Прекрасную);

- 2) волшебные помощники (серый волк);
- 3) волшебные предметы (живая и мёртвая вода);
- 4) главный герой (третий младший сын царский);

5) повторы событий («Три ночи караулили сыновья...», «Три раза поклонился...», «Три испытания»);

6) испытания («Не проспать, выполнить волю просьбу отца», «Выполнить наказ волка»);

- 7) награда (Жар-птица, конь златогривый, жена Елена Прекрасная).

7. Способность к сравнению (младший школьник может сравнивать разные произведения между собой по жанрам, теме и т.д.). Пример: найти сходства и различия между народной сказкой «Два Мороза» и литературной сказкой «Мороз Иванович» (сюжет, часто встречающаяся тема, герои сказки, второстепенные герои, основа сказки).

8. Способность к постановке и решению учебных проблем и задач (способствует активизации познавательной деятельности учеников).

Для того, чтобы формирование метапредметных умений на уроках литературного языка было успешным, необходимо, чтобы сам педагог умел работать с информационными технологиями (умение работать с текстом, правильное оформление текста, представление текста в виде мультимедийных презентаций, постоянный поиск новых методов и средств в обучении и т.д.). Всё это в совокупности способно вызвать интерес у младших школьников, привлечь их к чтению.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что литературное чтение помогает младшим школьникам усвоить идеи, содержание художественной литературы, а также развивает эстетическое восприятие детей.

Литература

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя. – М.: Издательство «Просвещение», 2008 г.
2. Никитина Н. Б. Метапредметный подход в модели развивающего обучения. Новые технологии в начальной школе. – СПб.: Издательство «Союз», 2007г.
3. Рыжова Т. В. Литературное развитие младших школьников. – СПб.: Издательство «РГПУ им. Герцена», 2011г.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Издательство «Просвещение», 2015г.
5. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования. Современная дидактика. – М.: Издательство «Высшая школа», 2007г.

Камал Д.М.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

kamal.dm@mail.ru

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассмотрены взгляды отечественных исследователей на проблему мотивации учебной деятельности обучающихся. Дано определение понятия «мотивация». Рассматриваются основные причины снижения мотивации изучения русского языка подростками.

Ключевые слова: мотивация, динамика мотивации, иностранный язык, русский язык, подросток.

The article discusses the views of russian researchers on the problem of motivation for educational activities of students. The definition of “motivation” is given. The main reasons for reducing the motivation for studying the Russian language by adolescents are considered.

Key words: motivation, dynamics of motivation, foreign language, Russian, teenager.

В последнее время в связи с происходящими переменами во внешней политике Китая престижность знания русского языка значительно возросла. Процессы глобализации и распространение информационно-коммуникационных технологий, широко развернутый доступ к сети интернет, расширение возможностей международных контактов, в том числе из-за развития мирового туризма, повышение внимания к русской культуре и традициям, принципиальный рост торгово-экономических связей Китая с Россией обуславливают понимание значимости, перспективности для

возможной профессиональной реализации, построения бизнеса, роста интереса к овладению русским языком. Наблюдается тенденция роста количества студентов, желающих его изучать.

Таким образом, становится излишней необходимостью в мотивации обучающихся к освоению иностранного языка. Однако специфика русского языка предполагает процесс его изучения весьма трудоемким и длительным.

Важно, чтобы на начальном этапе изучения данного языка обучающиеся не сталкивались с трудностями, обусловленными его специфическими особенностями, так как это является препятствием к формированию стабильного мотивационного компонента. Важно, чтобы сложность эмоционального восприятия новых способов записи лексических элементов иностранного языка, а также произношения фонетических единиц не стала препятствием, следствием которого станет падение познавательной и учебной мотивации. Таким образом, становится необходим учет психологических особенностей освоения иностранного языка при организации процесса обучения ему.

Определение понятия «мотивация» представляет собой научную проблему как для отечественных, так и для зарубежных исследователей. В психологии понятие «мотивация» объясняют как обобщенное определение множественных явлений и процессов, сущность которых сводится к утверждению, что, исходя из ожидаемых затрат энергии и последствий своего поведения живые существа выбирают модель своего поведения [8]. Мотивация трактуется как совокупность мотивов, как механизм, который определяет возникновение, способы и направление исполнения определенных форм деятельности [1].

По мнению Е.П. Ильина, мотивация – это психологический процесс, «конечной целью которого является формирование основания активности человека и побуждение к достижению выбранной цели» [4].

Следует отметить, что в настоящее время проблема мотивации учебной деятельности обучающихся различных категорий приобрела особую актуальность [6, 7]. Большинство педагогов и психологов едины во мнении, что эффективность обучения напрямую зависит от мотивации учения. Важным методическим приемом является установка учащихся на то, что их неуспех связан с тем, что они ведут ошибочную тактику, а не с отсутствием у них способностей.

Таким образом, можно заключить, что успешность или неуспешность учебной деятельности в значительной мере зависит как от мотивации, так и от интеллектуального уровня.

Как справедливо отмечает А.К. Маркова, формирование и развитие мотивации учения немыслимо у обучающегося без учета особенностей возрастных и психологических характеристик [5].

Проблемы, с которыми в процессе изучения языка сталкиваются обучающиеся, нередко снижают мотивацию и интерес его изучению. Таким

образом, впоследствии у обучающихся превалирует внешняя мотивация, согласно которой они изучают предмет для того, чтобы избежать неудач на зачете или экзамене [3].

Современный информационный мир, развивающийся стремительными темпами, обуславливает использование преподавателем современных методов, форм организации учебной деятельности, оптимально соответствующих цели обучения.

Заслуживают внимания исследования Е.В. Воробьевой, в которых рассматривается взаимосвязь мотивации достижения и интеллекта. В работах автора прослеживается мысль о том, что их взаимосвязь напрямую зависит от уровня интеллекта: высокие показатели интеллекта обуславливают повышение интеллектуальной продуктивности благодаря объективации мотивации стремления к успеху, низкие показатели – благодаря объективации мотивации избегания неудач. Была подтверждена значительная роль средовых факторов на развитие мотивации достижения, в особенности – факторов индивидуальной среды.

Кроме особенностей русской языковой системы, снижению мотивации способствуют психофизиологическая специфика подростков, а именно боязнь допущения ошибки, и дальнейшая потеря авторитета в глазах товарищей, также подростки весьма утомляемы при отсутствии разнообразных форм проведения занятий. Учитывая возрастные особенности подростков, можно выделить психофизиологические характеристики, необходимые для учета на уроках иностранного языка: падение мотивации изучения иностранного языка; непримиримость с авторитарным стилем обучения; болезненное реагирование подростков на замечания преподавателя, реплики других участников процесса обучения при устном общении на изучаемом языке, в особенности при допущении ошибок; высокая степень утомляемости обучающихся при рутинной форме организации занятия [2].

Итак, разные аспекты развития мотивации учения подростков продемонстрированы в многочисленных работах как отечественных, так и зарубежных психологов. Имеющиеся в науке данные говорят о том, что познавательные мотивы подростков в структуре мотивов учения не являются доминантными, они характеризуются ситуативностью, недостаточной обобщенностью, неустойчивостью, слабой действенностью, ориентированностью на положительный результат, большинству подростков требуется внешняя стимуляция.

В связи с этим появляется необходимость в поиске результативных средств, приемов обучения иностранному языку. Данные средства должны отвечать физиологическим, психологическим особенностям обучающихся подросткового возраста, способствовать повышению мотивации изучения иностранного языка [6].

Современные психологи и педагоги разделяют мнение о том, что побуждение и потребности индивида, а также уровень его мотивации обуславливают не только качество реализации деятельности, но и ее результат, так как мотивация вызывает адресную инициативность, определяющую выбор средств и приемов для достижения поставленных целей [4, с. 293]. По этой причине мотивация становится «запускным механизмом» любого вида человеческой деятельности: общения, познания или труда.

Чем больше интерес к знаниям, тем многостороннее должна быть выражена склонность к самообразованию. Вызывая и развивая интерес к определенной теме, определенному предмету, педагог производит передачу опыта, помогает обучающимся овладеть конкретными навыками, умениями, поддерживает веру в свои силы, творческий потенциал у менее сильных обучающихся, не позволяет остановиться в развитии более сильным обучающимся, воспитывает силу воли, целеустремленность, характер в ходе выполнения сложных задач.

Литература

1. Воробьева Е.В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Ростов-на-Дону., – 2007. – 47 стр.
2. Борзова, Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам/ Е.В. Борзова//Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С. 10-17.
3. Архипова М.В., Шутова Н.В. Особенности учебной мотивации младших подростков при изучении иностранного языка // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – М.: 2011. – №4. – С. 88-93
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие для школов. 3-е изд., испр., перераб. – М., 2010. 448 с.
5. Минаева И. Б. Мотивация успеха – необходимое условие овладения иностранным языком//Иностранные языки в школе. –2009. –№ 2. –С. 42-44.
6. Николаева М.Е. Особенности эмоционально-волевой сферы подростков с различной учебной мотивацией // Научно-методический электронный журнал концепт. – Киров, 2016. – №11. – С. 1541-1545.
7. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.
8. Посметкина, Н.Н. Формирование мотивации учения младших школьников в условиях совместной деятельности: на материале изучения иностранного языка: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Посметкина Наталья Николаевна. Курск, 2007. – 21 с.

Позднухова Е.А.
студент ИППО ГАОУ О МГПУ
ekaterina.arjanova@gmail.com

ТВОРЧЕСКИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОРЯДКА СЛЕДОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЙ

В данной статье обосновывается актуальность и эффективность применения творческих заданий при изучении грамматики английского языка на примере обучение порядку следования имён прилагательных в атрибутивной группе. Объектом рассмотрения являются атрибутивные цепочки и способы интерпретации порядка следования их элементов в лингвистике. В статье приведены задания, направленные на развитие понимания, усвоение и закрепление порядка следования имён прилагательных в атрибутивной группе, отражающие аспекты коммуникативно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: творческие задания, обучение английскому языку, порядок следования имён прилагательных в атрибутивной группе, атрибутивная группа, имена прилагательные, коммуникативно-ориентированное обучение.

В рамках современного образовательного процесса необходимо учитывать эффективность коммуникативного подхода к изучению иностранного языка, в частности английского [2, с. 43-46]. Используя коммуникативный подход, учитель получает возможность сформировать коммуникативную компетенцию обучающегося, важнейшим аспектом которой является использование и употребление полученных языковых знаний, что впоследствии позволит учащемуся выступать в качестве полноценного субъекта коммуникации. В рамках коммуникативного подхода нельзя не затронуть коммуникативно-ориентированное обучение, предполагающее собой обучение иноязычной коммуникации, а именно свободному речевому взаимодействию на иностранном языке посредством использования различных тематических заданий и примеров. Целью такого обучения можно определить свободную ориентированность обучающегося в иноязычной среде, а также прочно сформированное умение адекватно реагировать на сложившуюся ситуацию, пользуясь средствами иностранного языка. Таким образом, необходимость создания коммуникативных заданий, требующих от учащихся включения в процесс коммуникации и демонстрации, полученных теоретических и практических знаний и умений на уроках иностранного языка, обуславливает *актуальность* данной работы.

Для создания коммуникативно-ориентированных ситуаций целесообразным является применение творческих заданий в рамках урока английского языка. Творческие задания представляют собой задания, в ходе

выполнения которых происходит порождение некоего продукта мыслительной деятельности, результатом которой является открытие чего-то нового относительно личностного развития ребёнка. Подобные задания на уроках английского языка способствуют комплексному развитию личности ребёнка, что, несомненно, является положительным аспектом с позиции обучения в целом. В данной статье предложен ряд творческих коммуникативно-ориентированных заданий на уроках английского языка в средней школе при обучении порядку следования имён прилагательных в атрибутивной группе.

Имя прилагательное является одной из наиболее употребляемых, после имён существительных и глаголов, частью речи. Именно имена прилагательные обогащают нашу речь и дают возможность более точно и ярко описывать объекты окружающего мира. В связи с этим появляется необходимость изучать имена прилагательные в рамках школьной программы уроков английского языка.

Известно, что имя прилагательное представляет собой сложную морфологическую единицу, имеющую свои грамматические характеристики и, в том числе, категоризацию. Кроме того, следует подчеркнуть, что в английском языке имена прилагательные – определения – имеют чёткий порядок следования согласно принципу организации. Вслед за О.А. Сулеймановой и И.М. Петровой отмечаем, что выявление когнитивных оснований порядка следования определений в атрибутивной цепочке особенно актуально, в случае если говорящий использует неродной язык [5, с. 52]. Это связано с тем, что говорящий, в особенности тот, который не до конца усвоил языковую систему иностранного языка, в недостаточной мере владеет грамматическим строем изучаемого, неродного, языка.

Далее следует дать определение: «атрибутивная группа – это цепочка определений, состоящая из нескольких элементов, например, из существительных в общем падеже и прилагательных, иногда из целого фразеологического единства или даже предложения, образованных соположением» [1, с. 5].

Обращая особое внимание на изучение имён прилагательных в школе, отметим, что у обучающихся, действительно, наблюдаются проблемы с усвоением порядка следования определений [3, с. 64]. И.М. Петрова излагает в рамках своего исследования последовательность расположения элементов атрибутивной группы, а именно: «определители, качество, размер, длина, форма, цвет, материал, назначение, определяемое существительное, ср.: a very valuable old gold watch; those smart brown snake skin shoes» [4, с. 283].

Изучив теоретический аспект указанной темы, обосновав сложность употребления и необходимость владения знаниями о порядке расположения компонентов атрибутивной группы, следует сказать, что для успешного усвоения вышеуказанной темы школьниками, необходимо разработать

творческие задания, отвечающие требованиям коммуникативно-ориентированного обучения с позиции творчества относительно личностного развития каждого обучающегося. Согласно исследованию И.М. Петровой и Ю.И. Апаринной, обучение порядку следования определений целесообразно строить исходя из теории классов [3, с. 62].

Таким образом, анализ теоретической литературы по вопросу порядка следования определений позволил нам разработать творческие задания на основе коммуникативно-ориентированного подхода для учащихся средней школы. Ниже представлены данные задания.

Задание 1. Придумайте графические обозначения, которые помогут вам запомнить верный порядок следования, для каждого компонента в атрибутивной цепочке на примере следующей атрибутивной группы: «a very expensive new silver spoon». Представьте одноклассником пояснение своей схематической модели, при необходимости ответьте на их вопросы.

Задание 2. Составьте три своих образца правильного следования определений согласно правилам порядка построения имён прилагательных в атрибутивной группе. Обменяйтесь работой со своим соседом по парте, выполните взаимопроверку, поясните ошибки при необходимости.

Задание 3. Составьте текст на любую близкую вам тему, подменяя имена прилагательные на соответственные графические обозначения, используя свои наработки из задания 1, согласно их категоризации. Предложите одноклассникам дополнить текст в соответствии с правилом следования определений.

Использование данных заданий при работе с учащимися средней школы в ходе педагогической практики позволило нам сделать вывод об их эффективности, так как они соответствуют всем вышеуказанным параметрам, направленным на развитие творческих способностей и удовлетворяющих требованиям коммуникативно-ориентированного обучения.

В заключении хотелось бы отметить, что обучение порядку следования имён прилагательных в атрибутивной группе посредством коммуникативно-ориентированного обучения, действительно, является не простой задачей в рамках школьных уроков английского языка, однако задания творческого характера являются инструментом, способствующим усвоению школьниками указанной выше темы, что в свою очередь является ключом к развитию коммуникативной компетенции каждого обучающегося и его личности в целом.

Литература

1. Кириллова Е.Б. Атрибутивные конструкции как один из наиболее распространенных типов свободных словосочетаний в современном английском языке. Основные приемы их перевода на русский язык: Ярославский государственный технический университет // Ярославль, 2017 г.

2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. - 2011. - № 4. - С.10-77. - // Администратор образования. 2011. № 5. С.32-72.

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

4. Петрова И.М. Об анализе порядка следования определений в атрибутивной группе в английском и русском языках на основе теории классов. В сборнике: Русистика и компаративистика. Сборник научных трудов по филологии. Москва, 2019. С. 281-291.

5. Сулейманова О.А., Петрова И.М. — Экспланаторный потенциал теории классов для лингвистического исследования: порядок следования определений // Филология: научные исследования. – 2018. – № 3. – С. 52 – 64.

Попов А.В.,

бакалавр ИЕиСТ ГАОУ ВО МГПУ

dron1997_97@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам обучения грамматике английского языка в начальных классах с использованием конструкций и схем. В статье представлены формы работы, которые позволяют развить знание грамматики у обучаемых с учетом их возрастных особенностей и интересов.

Ключевые слова: развитие грамматики английского языка, конструкция предложений, грамматические игры, конструктивистский подход, английский язык в младшей школе.

Работа с учениками младшей школы предполагает учет их возрастных психологических особенностей. Грамматика английского языка отличается от грамматики русского языка из-за чего ученики испытывают трудности при овладении этим аспектом языка. Поскольку задача педагога состоит в том, чтобы передать большой объем информации о структуре иностранного языка, то обращение к системе родного языка представляется актуальным. Изучение грамматики часто начинается с артиклей и их применением, построения утвердительного и отрицательного предложения, а также построения вопроса. [3] Конструкции помогают ученикам грамотно строить свои предложения и на начальном этапе они достаточно просты по структуре и использованию.

Ученики младших классов с удовольствием выполняют упражнения, когда обучение происходит в сотрудничестве и дружелюбной атмосфере. Они часто хотят рассказать о себе или своих питомцах (при наличии), а также готовы выслушать интересные истории. В связи с этим, педагоги могут использовать проблемную историю, которая их сразу заинтересует, а по мере повествования будет представлять новых героев и различные приключения. [4]

Используя игровые методики, учитель с большей вероятностью заинтересует детей. Например, при изучении конструкции “*I have got*” используются игрушки. Педагог выписывает на доске конструкцию, а ученики, используя конструкцию, рассказывают какую игрушку они выбрали. Однако, стоит упомянуть, если использовать игры каждый урок, дети быстро потеряют интерес и эмоциональную вовлеченность, которая дополнительно мотивирует их к обучению. Как отмечает А.В. Межина, важно “сформировать у учеников потребность в познавательной деятельности, так как по окончании обучения иностранному языку человеку необходимо совершенствовать свой уровень самостоятельно, для поддержания актуального уровня владения языком с целью решения любых коммуникативных задач” [Межина 2014: стр. 133].

Конструктивистский подход к обучению грамматике позволяет учитывать указанный выше принцип. Его суть состоит в том, что “в отличие от общепринятой генеративной грамматики, в рамках конструктивистского подхода акцент делается на семантике и дистрибуции определенных слов, грамматических морфем, а также на нетипичных моделях словосочетаний, характерных для различных языков. В основе данной методологии лежит гипотеза о том, что множество семантических, прагматических и сложных формальных ограничений, наложенных на такие структуры, распространяется и на более общие, простые и регулярно употребляемые модели” [Петрова 2016: стр.56]. Это обстоятельство служит основанием для создания тренировочных грамматических заданий для обучаемых в младшей школе.

В данной работе представлены разработанные нами задания на основе конструктивистского подхода с учетом возрастных особенностей учеников. Принцип применения данного подхода можно продемонстрировать на примере заданий на подстановку, например, предлагается конструкция *What _ is my _?*. Возможные варианты ответов учеников: *What colour is my shirt? What kind of breed is my dog?*. Особенностью предложенных нами упражнений является активизация коммуникативных навыков учащихся на основе использования схематической структуры и объединение этих заданий в единый сюжетный комплекс. Это обуславливает *новизну* нашей работы. Ниже представлены данные упражнения.

1. Упражнение “Мой персонаж может” (*My character can*)

Ученикам дается время, чтобы придумать персонажа (это может быть человек или животное), пока они думают, выписывается конструкция “*My_*

can_!” и пример, *My cat can fly!* По истечении 5 минут объясняется конструкция и ее значение, происходит запись в тетради, а затем опрос. Во время такой игры включается творческая и познавательная деятельность, а сама конструкция проще запоминается из-за эмоциональной окраски.

2. Игра “Мимы” (*Mims*)

Выписывается конструкция “*Are you a/an ...?*”. Происходит разбор и запись конструкции. Один из учеников выходит в центр класса (к доске) и, не издавая звуков, показывает кого(что)-либо. Класс угадывает, используя конструкцию. Например, “*Are you a cat?*”. “*Are you an elephant?*”

3. Упражнение “Существительное, прилагательное, прилагательное.” (*Noun, adjective, adjective или NAA, NPN*)

На доске выписывается конструкция *Noun, adjective, adjective* и пишется пример, “*My parrot is green and red”*. Объясняется значение конструкции, запись в тетради, дается время, а затем проводится опрос класса. Затем конструкция меняется, “*Noun, pronoun, noun*” и действия повторяются. В этом упражнении происходит более близкое ознакомление с названиями частей речи на английском и создание предложений на их основе.

4. Игра “Мой магазин” (*My shop*)

На доске предлагаются следующие конструкции “*Do you have _ and _ in your shop?*” “*Yes, I have*”, “*No, I haven’t*”. “*Do you also have adjective noun?*” Происходит объяснение, запись и создание собственных предложений на основе конструкции и проводится опрос. Такая игра помогает отработать конструкции, с которыми ученики смогут не только научиться говорить правильно, но и укрепить знания частей речи. Работу можно вести как с классом, так и между учениками.

5. Упражнение “Найди конструкцию” (*Find a construction*)

Для этого упражнения используются предложения, распечатанные на листах А4, или используются какие-либо другие печатные материалы, подходящие к теме урока и уровню знаний учеников. В тексте попадаются предложения, которые подходят под изученные классом конструкции. Задача обучающегося: найти эти предложения и выписать к себе (само предложение и конструкцию к нему). В данном упражнении развивается умение читать текст на английском языке, а также осмысление написанного. Форма работы класса: чтение в слух (при небольшом количестве учеников), чтение про себя. По окончании работы, класс опрашивают на количество найденных конструкций с приведением примеров.

Подведение итогов

Предложенные в работе упражнения и игры довольно универсальны, они помогают отработать любую конструкцию. Применение возможно, как для обучения класса, состоящего из большого числа учеников, так и при индивидуальных занятиях. В более младших классах, педагог создает историю для детей, в которой главные герои встречают сложности и преодолевают их с

помощью получения новых знаний. Урок, в форме продолжительной сказки, научит обучающихся понимать о какой конструкции или правиле будет изучаемая в этот день тема. Это указывает на процесс активного слушания и размышления во время урока. Подобная форма урока в младших классах помогает усилить интерес учеников к урокам английского языка, а также придает позитивную эмоциональную окраску.

Литература

1. Межина А.В. Эмоциональный фактор в обучении младших школьников иностранному языку / А.В. Межина // В сборнике: Академическая наука - проблемы и достижения. н.-и. ц. «Академический». - 2014. - С. 132-136.
2. Петрова И.М. О конструкциях и конструктивистском подходе к анализу моделей предложений в языке (на материале английского языка) //Филологический аспект. 2016. № 1. С. 54-58.
3. Чипенко А.В. Использование игровых методов в обучении иностранному языку: метод. пособие/А. В. Чипенко//Туапсе: ГОУ НПО ПУ, 2009. – 72 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника// М., 1974.

Рослякова А.В.
студентка ИПиП СахГУ
г. Южно-Сахалинск
tora-nii@mail.ru

К ВОПРОСУ О РОЛИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются теоретические основы проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий и значение моделирования в этом вопросе.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, федеральный образовательный стандарт, метод моделирования.

The article reveals the theoretical foundations of the problem of the formation of cognitive universal educational actions and the importance of modeling in this matter.

Key words: cognitive universal educational actions, federal educational standard, modeling.

Начальная школа – это первый этап общего образования, основная задача которого заключается в передаче учащимся конкретных предметных знаний и умений, а также в формировании у них универсальных учебных действий,

выражающихся в умении детей учиться самостоятельно, развитии их способности к саморазвитию и самосовершенствованию через обдуманное и активное освоение нового социального опыта. Формирование у учеников младшей школы способности к обучению возможно только при их активном взаимодействии с педагогом. Вследствие этого встает вопрос активизации познавательной деятельности учащихся и формирования их умственной самостоятельности – вопрос формирования познавательных универсальных учебных действий.

Психологическая, методическая и педагогическая разработанность проблемы формирования универсальных учебных действий вообще и познавательных универсальных учебных действий в частности отражена в работах А.В. Белошистой, Л.С. Выготского, В.А. Гусева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.Л. Мельниковой, Т.А. Покровской, М.А. Романовой [1], А.Е. Симановского, Е.И. Смирнова, Н.Ф. Талызиной, Т.Г. Федоренко [3], Д.Б. Эльконина, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской и других. Данные авторы отмечают, что целенаправленная работа по формированию познавательных универсальных учебных действий учеников младшей школы во многом обусловлена способом организации специальной развивающей работы (П.Я. Гальперин, А.А. Люблин, Д.Б. Эльконин и др.).

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования представление информации в виде моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач, т.е. применение моделирования, является одним из метапредметных результатов освоения основной общей образовательной программы, которую должны усвоить учащиеся начальной школы, а это значит, что работа по моделированию должна нести системный, хорошо продуманный характер.

Моделирование является одним из составляющих элементов познавательных универсальных учебных действий и представляет собой особую группу знаково-символических средств, которую выпускники начальной школы должны уметь применять на разнообразных уроках. Моделирование напрямую зависит от способности детей планировать свою деятельность, преобразовывать одни знаки в другие, вычленять главное из большого потока информации, ставить цели, находить разные способы их достижения. Этот метод в начальной школе является одновременно и одним из основных учебных действий, и способом познания, и содержанием.

Вопросом учебного моделирования занимались такие методисты, как М.А. Бантова, С.П. Баранов, Н.Б. Истомина, Н.Г. Салмин, В.П. Сохина, Т.Г. Федоренко [2], Л.М. Фридман и др. Своими исследованиями они подтвердили, что использование моделей (схем, рисунков, символов) – эффективный способ формирования мышления младших школьников, развивающий умение

сопоставлять, синтезировать и анализировать, резюмировать, выделять главное, обобщать и группировать.

Моделирование базируется на основе принципа преобразования, т.е. ребенок преобразует какой-либо объект в объект-заменитель при помощи его изображения или какого-либо условного знака. Одновременно с этим обязательно должно быть учтено главное предназначение моделей, а именно: предоставление доступа к недоступным, напрямую не воспринимаемым качествам и свойствам вещей, их связям, облегчение процесса познания. Эти недостижимые связи, свойства очень значимы при восприятии познаваемого объекта. Благодаря этому знания ребенка становятся приближенными к понятиям и выходят на более высокий уровень обобщения.

Моделирование используется наряду с другими методами формирования познавательных универсальных учебных действий: игрой, проектами, проблемно-исследовательским методом. Анализ педагогической и методической литературы показал, что, несмотря на широкое использование моделирования, в целом его содержание не раскрывается и не становится самостоятельным предметом усвоения. Хотя особое внимание следует уделять именно заданиям с шифрами, кодами и символами, поскольку в процессе овладения моделированием в качестве способа действия происходит качественное усвоения информации и развитие личности ребёнка.

Моделирование выделяется в качестве самостоятельного средства обучения: оно облегчает и ускоряет процесс приобретения учащимися прочных систематических знаний. В теории и практике моделирование представляет собой целенаправленную деятельность, значительно упрощающую детям понимание сложного материала, облегчающую запоминание и в целом активизирующую образовательный процесс.

Моделирование играет важную роль в становлении познавательной самостоятельности учащихся. Она заключается в формировании их абстрактное мышление, развитии скорости реакции, способности принимать инициативные решения, аргументировать их. Разнообразные упражнения, направленные на формирование этого, оказывают учащимся помощь в соединении обособленных фактов в целостную картину, приведении имеющейся информации в систему, в развитии способности выслушивать и учитывать мнение другого человека, активизации мышления и, самое главное, в пробуждении потребности в знаниях, интереса к предмету, а значит, зарождении любви и понимания языка Родины. Помимо этого, моделирование приближает школьников к методам научного познания, выступая условием для интеллектуального становления детей.

Таким образом, метод моделирования играет одну из важных ролей в формировании познавательных универсальных учебных действий, представляя собой средство пробуждения интереса учащихся к предмету и активизации образовательного процесса.

Литература

1. Романова М.А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии//Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 62-66.

2. Федоренко Т.Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов Текст.: дис. канд. пед. наук/Т.Г. Федоренко. М., 2005. – 206 с.

3. Федоренко Т.Г. Развитие речи детей младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности по русскому языку // Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. /Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. 2018. С. 331-334.

Русинова А. А.,

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Воеводина Т. В.,

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

sacha782139@yandex.ru.

**СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Статья посвящена анализу использованных средств речевого воздействия в учебниках по английскому языку в начальной школе.

Ключевые слова: начальные классы, английский язык, виды речевого воздействия, средства речевого воздействия, эффективное обучение, лексика, обладающая воздействующим потенциалом.

The article is devoted to the analysis of the used means of speech impact in English student's books in primary school.

Keywords: primary school, the English language, types of speech impact, means of speech impact, effective learning, vocabulary with affecting potential.

Изучение английского языка очень актуально в современном обществе, и практически невозможно представить будущее без повсеместного использования иностранного языка. Изучение английского языка начинается в начальной школе. Обучение школьников невозможно без использования учителем современных, созданных специально для начальной школы, учебно-методических комплектов по иностранному языку. При этом учителю необходимо уметь грамотно использовать (применять) языковой материал, который заложен в УМК, сочетать его с требованиями стандарта, учитывая психологические особенности детей данного возраста.

Анализ ФГОС высшего образования показывает, что необходимой составляющей коммуникативной подготовки педагога является

воздействующий аспект. Так, в ФГОС ВО [6] выделены общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально прикладные компетенции, основанные на: способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способности осуществлять обучение, воспитание и развитие с учётом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся – ОПК-2; владении основами профессиональной этики и речевой культуры – ОПК-5; способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности – ПК-3). В ФГОС от 2017 г. часть данных компетенций переведена в разряд универсальных педагогических компетенций. Обратим также внимание на то, что в Профессиональном стандарте от «18» октября 2013 г. № 544н, учитель начальных классов должен владеть методами убеждения, аргументации своей позиции, создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребёнка, формировать у детей социальную позицию обучающихся на всём протяжении обучения в начальной школе. Реализовывать требований возможна, если педагог владеет как информативными, так и воздействующими жанрами.

В процессе анализа УМК мы основывались на том, что информирование, особенно в ситуации обучения, невозможно без речевого воздействия. Поэтому учебники анализировались с точки зрения той учебной информации, которая в них представлена. Анализировались разделы учебника, где представлено объяснение нового материала, упражнения на получение новых знаний и сами тексты упражнений в научно-популярном подстиле.

В нашей статье вы можете ознакомиться с результатами анализа видов и средства речевого воздействия, которые использовали авторы современных учебников по английскому языку для начальной школы.

Цель нашего исследования – проанализировав различные УМК по английскому языку для начальной школы, выявить учебные пособия или пособие, в котором содержится наибольшее количество средств речевого воздействия и лексики, обладающей воздействующем потенциалом.

Вслед за Еленой Викторовной Ждановой под речевым воздействием мы понимаем «целенаправленное влияние на собеседника ... с целью моделирования его картины мира и побуждения его к определённым действиям» [3: с. 174]. Мы обращали внимание на такой факт, что достигнутое воздействие может и не соответствовать намерениям автора речи: «перлокутивный эффект не является дальнейшим следствием иллокутивного акта» [4: с. 210]. Перлокутивный эффект (воздействие на адресата речи — *А.Р. и Т.В.*) не является дальнейшим следствием иллокутивного акта (намерения автора речи — *А.Р. и Т.В.*).

Особая роль средств воздействия в учебном общении определяется

несколькими факторами. Прежде всего, речевое воздействие является условием эффективного обучения. Необходимость этого подчеркивается в требованиях ФГОС, в котором обозначены компетенции педагога, позволяющие влиять на память, мышление и воображение ученика.

Кроме того, одним из важнейших факторов актуальности анализа названных процессов является то, что в начальной школе они имеют специфику, связанную с возрастом учеников.

Необходимость изучения средств педагогического речевого воздействия обусловлена и тем, что они представлены в объяснительной части учебников по английскому языку и педагог в устном общении ориентируется на эти высказывания и тексты. Но в процессе учебной коммуникации возникают затруднения в реализации воздействующих средств.

Рассмотрим виды речевого воздействия. Основными видами речевого воздействия являются убеждение, заражение, подражание, внушение.

Убеждение – это способ воздействия, который предполагает, что адресат активно участвует в общении. Цель убеждения будет достигнута, если адресат интересуется информацией, которую получает, информация преподносится последовательно и логично изложения и адресант может заинтересовать собеседника, используя приемы убеждения. С помощью *заражения* у адресата формируется определенное эмоциональное состояние схожее состоянию адресанта речи. Для достижения цели заражения необходимо создать атмосферу взаимопонимания и доверия в процессе общения. Следующий вид речевого воздействия – *подражание*. Цель подражания является достигнутой, если у адресата проявляется спонтанное копирование вербальных и невербальных форм поведения того или иного лидера. Вид речевого воздействия как *внушение* характеризуется тем, что направлен на бессознательную сферу человека и его чувства. Использование этого вида речевого воздействия влияет на волю и разум адресата. В практике обучения используется прием персонификации и повтора.

Обратимся к *практическому материалу*, содержащему указанные способы речевого воздействия.

Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (приказ Минпросвещения России от 28.12.2018 N 345), приведен на сайте «Школьный гид». В список включены учебники следующих УМК по английскому языку для начальной школы (2-4 классы):

1. «English». Авторы: Верещагина И. Н., Бондаренко К. А., Притыкина Т.А., Афанасьева О.В. Для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. Издательство «Просвещение».

2. «Forward». Авторы: Вербицкая М.В., Оралова О.В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. Издательство «ВЕНТАНА-ГРАФ».

3. «Английский в фокусе»/ «Spotlight». Авторы: Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Издательство «Просвещение». (Разработан курс «Spotlight. Starter» для 1-го класса).

4. «Звездный английский»/ «Starlight». Авторы: Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. Издательство «Просвещение».

5. «RainbowEnglish». Авторы: Афанасьева О.В., Михеева И.В. Издательство «Дрофа».

6. «Английский язык». Авторы: Комарова Ю.А., Ларионова И.В. Издательство «Русское слово».

7. «Английский с удовольствием» / «EnjoyEnglish». Авторы: Биболетова М.З., Денисенко О. А., Трубанева Н.Н. Издательство «Дрофа». – «Английский язык». Авторы: Алексеев А. А., Смирнова Е. Ю., Э. Хайн и др. Издательство «Просвещение».

Для проведения анализа способов речевого воздействия и лексики, обладающей воздействующим потенциалом, мы выбрали первые 4 комплекта, поскольку, эти комплекты наиболее часто применяются в школах г. Москвы.

«English». Авторы: Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А., Афанасьева О.В. Для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка.

Состав УМК: рабочие программы; учебник в двух частях; аудиокурс; рабочая тетрадь; книга для чтения; книга для чтения летом (II класс); книга для учителя; раздаточный дидактический материал (II класс); контрольные и проверочные работы.

1 класс. Текст представлен на русском языке для более легкого восприятия предмета. Учащиеся начинают учить английские буквы только во втором полугодии. Минусом данного учебника является то, что весь языковой материал представлен в аудиозаписях.

2 класс. В учебниках второго класса задания к упражнениям записаны на английском языке, а в скобках продублирован перевод на русский. В учебнике освещаются такие темы как семья, спорт, школа, хобби, профессии, игрушки и т.д. Эти темы помогают развить кругозор учащегося, формируют его представления об английском языке.

3 класс. В учебниках задания даются на английском. Некоторые темы учебника дублируют темы 2 класса. Это помогает плавно перейти от второго класса к третьему, а также углубить знания по изучаемым темам.

4 класс. В четвертом классе учебник предлагает задания на английском языке и более сложные темы для изучения. Обобщенные данные об использовании видов речевого воздействия в УМК «English» представлены в таблице 1, где «++» – довольно часто используется конкретный вид речевого воздействия; «+» обозначает наличие данного вида речевого воздействия; «+/-»

– обозначает очень редкое использование данного вида речевого воздействия; «-» – полное отсутствие определенного вида речевого воздействия.

Таблица 1

Данные об использовании видов речевого воздействия
в УМК «English»

| Виды речевого воздействия | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|---------------------------|--|---|--|-------------------------------------|
| Убеждение | +/- (познакомься, прочитай) | + (let us listen, read, learn, talk) | + (and what about you) | + (and what about you) |
| Заражение | - | + (let's play, Jack be careful, do your best) | ++ (Goodnight, Father! Goodnight, Mother! Kiss your little son!) | + (ритмичные стихотворения) |
| Мотивация подражания | + (послушаем, кто лучше прочитает текст) | + (let's warm up, puzzle time) | + (таблицы с правилами, puzzletime) | + (таблицы с правилами, puzzletime) |
| Внушение | - | +/- (I am a pupil, He is a pupil, She is a pupil, too.) | +/- (стихотворения) | +/- (стихотворения) |

В таблице 2, в обобщающем виде, представлены данные анализа наличия или отсутствия использования лексики, обладающей воздействующим потенциалом, где «+» обозначает использование конкретного языкового воздействующего средства, а «-» – полное отсутствие средства лексического воздействия.

Таблица 2

Данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в УМК «English»

| Средства лексического воздействия | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Лексика собственной оценки | - | - | + (Verywell, terrible) | + (Welldone, correct, dislike) |
| Лексика, обозначающая нравственные, этические понятия | + (friends, a family) | + (kind, love, to love my family) | + (I hope you will be okay, I'm sorry, what a pity, to thank) | + (love, hope) |
| Общественно-философская лексика | + (a country, a zoo, America, New York) | + (LEGO, Russia, Britain, Monday, Boston) | + (plants, birthday, Christmas tree, Trafalgar) | + (nature, the South, The Safari park) |
| Лексика, обозначающая эстетические понятия | + (nice, dear, funny) | + (fun, cute, good) | + (beautiful, handsome, interesting) | + (fantastic) |
| Лексика, обозначающая действия носителей языка | + (to show, to give, to learn) | + (любишь, нравится, to play) | + (would you like, wonder, what's the matter, to have a good time) | + (to have a look) |

Таким образом УМК «Верещагина И. Н., Афанасьева О. В. и др.» содержит убеждение, заражение и мотивацию подражания по второму, третьему и четвертому классу. В первом классе виды речевого воздействия представлены скудно, как и внушение во всем УМК начальной школы. Воздействующая лексика содержится во всех учебниках начальной школы и представлена достаточно полно, за исключением лексики собственной оценки.

Анализ средств речевого воздействия в учебниках «Forward». Авторы: Вербицкая М.В., Оралова О.В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. Издательство «ВЕНТАНА-ГРАФ».

Материал учебников серии «Forward» организован по тематическому принципу. Тексты даны в виде комических рисунков, вместо вымышленных героев присутствуют реальные дети.

Состав УМК: учебник; рабочая тетрадь; книга для учителя; компакт-диск с аудио приложением к учебнику и рабочей тетради, карточки для активизации лексики в начальной школе; карточки с транскрипционными знаками.

В учебнике 2 класса все задания даны на русском языке, так как это первый учебник, с которым дети знакомятся при изучении английского языка в школе. Наше внимание также привлек тот факт, что в учебнике фигурируют как

иностранные имена «Jill», «Ben», так и русские имена «Никита», «Даша». Такие мелочи указывают на том, что выучить английский язык - посылно для всех и делают возможной ситуацию общения в реальной жизни.

В учебнике 3 класса задания даются на английском языке. Задания и тексты на страноведческие темы, такие как «Праздники в Великобритании», «Австралия» и т.д. развивают кругозор, формируют интерес к другим странам, их культуре, обычаям и традициям.

В учебнике 4 класса остаются задания на русском языке, что на наш взгляд мешает погружению учащегося в языковую среду и говорит о том, что данный УМК не предназначен для углубленного изучения английского языка. Однако такой подход способствует лучшему пониманию заданий и эффективному обучению языку всех учащихся в классе.

Многие задания и тексты в данном учебнике затрагивают достопримечательности и культуру России. Воздействующее действие оказывают многочисленные картины и произведения искусства, рассматриваемые в текстах учебника, например, «Иван-Царевич на Сером Волке», «Аленушка» и др. Это, на наш взгляд, самая яркая отличительная особенность учебника «Forward». В таблице 3 представлены средства речевого воздействия, используемые авторами комплекта «Forward», где «+» обозначает наличие данного вида речевого воздействия; «+/-» – обозначает очень редкое использование данного вида речевого воздействия; «-» – полное отсутствие определенного вида речевого воздействия.

Таблица 3

Данные об использовании видов речевого воздействия
в УМК «Forward»

| Виды речевого воздействия | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| Убеждение | - | +/- (complete) | + (прочитай, переведи, дополни, answer, readandpoint) |
| Заражение | - | +/- (listen and repeat) | +(talk to/ask your friends, do you like?) |
| Мотивация подражания | +-(послушай и повтори) | +-(послушай и повтори) | +(Listenan and read) |
| Внушение | +/- (аудирование и речь носителя) | +/- (аудирование и речь носителя) | +/- (аудирование и речь носителя) |

В таблице 4 представлены данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в учебно-методическом комплекте

«Forward», где «+» обозначает наличие определенного лексического материала; «+/-» – обозначает очень редкое использование определенной лексики.

Таблица 4

Данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в УМК «Forward»

| Средства лексического воздействия | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|--|---|---|---|
| Лексика собственной оценки | +(that's right, well done, fine, favorite) | +(easy, fat, funny, interesting, kind, sweet, strong) | + (active, famous, hot, quiet) |
| Лексика, обозначающая нравственные, этические понятия: | + (good morning, good night, hello, please) | + (great) | +(Toexcuse, excuseme) |
| Общественно-философская лексика | + (a flag, a computer, a robot, Canada, USA, Great Britain, New Zealand, Australia) | + (an aborigine, an airport, an animal, baker's, Argentina, a family, Jamaica, Japan) | + (Pompeii, Rome, Italy, Vesuvius, bird-watching, Argentina, Argentinian) |
| Лексика, обозначающая эстетические понятия | +/- (love) | +/- (beautiful) | +/- (beautiful, handsome) |
| Лексика, обозначающая действия носителей языка | + (to stand up, to sit down) | +(to help, what's happening) | + (to grow a flower, to meet friends) |

Таким образом УМК «Forward» в третьем и четвертом классе предлагает все виды речевого воздействия, однако их объем не велик. Во втором классе выделяются только внушение и мотивация подражания. Однако, данный УМК в полной мере использует все виды воздействующей лексики за исключением лексики, обозначающей эстетические понятия.

«Английский в фокусе»/ «Spotlight». Авторы: Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В. Издательство «Просвещение». Состав: учебники, рабочие тетради, диски с аудированием для классной и самостоятельной работы, книга для учителя, раздаточный материал.

1 класс: все уроки начинаются с прослушивания и пения английских песенок, что может быть сложно, особенно первое время из-за нехватки знаний и умений. Учебник содержит много картинок.

2 класс: учебник включает в себя всего пять модулей. Каждое занятие начинается с аудирования, затем идут задания, связанные с речевой деятельностью.

3 класс. Состоит из 8 модулей. В учебнике присутствует много стихотворений и песенок, что только способствует развитию навыков речевой деятельности. На протяжении всего курса рассказывается история «The toy soldier», дополнительно к этому наличие комикса с оригинальными героями. Встречаются небольшие тексты и рассказы, например, о школах в Объединенном королевстве, о начальной школе в России.

4 класс: состоит из 8 модулей. На протяжении всего курса есть история «Goldilocks and the three bears», дополнительно к этому – комиксы с оригинальными персонажами; упоминаются географические объекты – страны и их столицы, присутствуют рассказы о распорядке в школе, городах России, национальной русской еде к чаю, международном фонде по защите дикой природы, много песенок и стихов.

В таблице 5 представлены обобщенные данные об использовании видов речевого воздействия в УМК «Английский в фокусе»/ «Spotlight», где «+» обозначает наличие данного вида речевого воздействия; «+/-» – обозначает очень редкое использование данного вида речевого воздействия; «-» – полное отсутствие определенного вида речевого воздействия.

Таблица 5

Данные об использовании видов речевого воздействия
в УМК «Spotlight»

| Виды речевого воздействия | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|---------------------------|---|---|--|--|
| Убеждение | + (listen and look, find, tick, complete) | + (поговори, прослушай, прочитай) | + (look and say, listen and read) | + (listen, point and repeat, ask and answer) |
| Заражение | - | - | +/- (let`s play) | +/- (let`s play) |
| Мотивация подражания | - | + (слушай и повторяй за диктором) | + (listen and repeat) | + (listen and repeat) |
| Внушение | - | + (I can jump like a frog, Boing, boing! I can swim like a fish, Splish, splash, splish!) | + (I like apples I can crunch! I like biscuits I can munch!) | + (I see a tall giraffe, eating from a tree. I see a silly monkey, Laughing atme.) |

В таблице 6 представлены данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в учебно-методическом комплекте «Spotlight», где «++» – довольно часто используется конкретная лексика; «+» обозначает наличие определенного лексического материала; «+/-» – обозначает очень редкое использование определенной лексики; «-» – полное отсутствие воздействующей лексики.

Таблица 6

Данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в УМК «Spotlight»

| Средства лексического воздействия | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|---|---------|---|--|--|
| Лексика собственной оценки | - | +/--(crazy, bravo) | +/- (bravo) | + (really well, the best) |
| Лексика, обозначающая нравственные, этические понятия | - | - | - | + (kind, friendly, clever, strong) |
| Общественно-философская лексика | - | + (a flag, a family) | + (a family, a flag) | + (a family, grandparents) |
| Лексика, обозначающая эстетические понятия | - | + (favorite, wonderful, happy, cute, magic) | ++ (nice, favorite, happy, pretty, yummy, careful) | ++ (amazing, beautiful, exciting, memorable) |
| Лексика, обозначающая действия носителей языка | - | + (come in, get ready, stand up, keep moving) | + (Come out, follow me, come on) | + (look like) |

Таким образом, УМК «Spotlight» в третьем и четвертом классе предлагает все виды речевого воздействия, однако их объем не велик. В первом классе выделяется только убеждение, во втором же классе все кроме заражения. Однако, данный УМК в полной мере использует все виды воздействующей лексики за исключением лексики, обозначающей нравственные, этические понятия.

УМК «Звёздный английский» («Starlight») для 2-11 классов включён в Федеральный перечень учебников. В состав УМК, кроме учебника, рабочей

тетради и дисков для работы в классе, входят следующие компоненты: аудиокурсы для самостоятельных занятий и в классе; книга для учителя; раздаточный материал, книгу с алфавитом, книгу для родителей, рабочие тетради, учебники.

Starlight starter – для учащихся 1 класса. В учебнике предусмотрена частая смена видов работы, обеспечивается чередование видов активности.

2 класс – учебник включает тексты и задания про русскую культуру, присутствует комикс с оригинальными героями, содержится адаптированная сказка «Сказка о рыбаке и рыбке», содержатся песенки, игры.

3 класс – содержится адаптированная сказка «Сивка-бурка», песенки, частая смена деятельности, тексты про города России, объекты культуры, факты об окружающем мире.

4 класс – как и в предыдущих учебниках, есть комиксы с оригинальными героями, сказка «Каменный цветок», песенки, аудирование, фонетические задания.

В таблице 7 представлен анализ видов речевого воздействия, которые были использованы в учебнике «*Starlight*», где «+» обозначает наличие данного вида речевого воздействия; «-» – полное отсутствие определенного вида речевого воздействия.

Таблица 7

Данные об использовании видов речевого воздействия в УМК «*Starlight*»

| Виды речевого воздействия | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|---------------------------|--|--|--|---|
| Убеждение | + (раскрась, прочитай, спой) | + (прослушай песенку, раскрась картинку) | + (choose and complete, take roles and act out) | + (read and fill, make sentences) |
| Заражение | + (давайте сыграем, давайте послушаем песенку) | - | + (let's play, let`s sing) | + (let's play, let`s make A New Year`s Rattle) |
| Мотивация подражания | - | + (повтори звуки за диктором) | + (listen and repeat) | (listen and repeat) |
| Внушение | - | + (Popcorn in the morning, Popcorn in a jar, Popcorn in a party, | + (Number one is red, Number two is black, Number three is blue, | + (We are, We are, We are having a wonderful time.) |

| | | | | |
|--|--|---------------------|--|--|
| | | Popcorn in my car.) | Number four is yellow, Number five is orange.) | |
|--|--|---------------------|--|--|

В таблице 8 представлены данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в учебно-методическом комплекте «Starlight», где «++» – довольно часто используется конкретная лексика; «+» обозначает наличие определенного лексического материала; «+/-» – обозначает очень редкое использование определенной лексики; «-» – полное отсутствие воздействующей лексики.

Таблица 8

Данные об использовании лексики, обладающей воздействующим потенциалом в УМК «Starlight»

| Средства лексического воздействия | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
|---|------------------------------------|--|--|---|
| Лексика собственной оценки | +/- (правильный) | + (right, well) | + (the best, the greatest, modern) | + (well done, the best, right, worse, correct) |
| Лексика, обозначающая нравственные, этические понятия | - | + (kind, dear) | + (brave, honest, kind) | + (protect, shy, kind, precious) |
| Общественно-философская лексика | - | + (a family, a world, traditional) | + (national, a culture, a land, a champion, international) | + (a flag, a country, a soul, a planet, earth) |
| Лексика, обозначающая эстетические понятия | +/- (любимый) | + (pretty, beautiful, happy, favorite, lovely) | + (fantastic, fairy, magical, exciting, wonderful, delicious, amazing) | ++ (dear, magic, beautiful, handsome, fantastic, interesting, genius, lovely) |
| Лексика, обозначающая действия | + (услышать, попробовать, увидеть) | + (let me see) | + (to proud of smb., to feel happy, to feel | + (take out, look at, go out, put on, |

| | | | | |
|--------------------|--|--|------------------------------|---|
| носителей языка | | | sorry for, to look up to) | to carry back, to get lost, to feel sorry) |
|--------------------|--|--|------------------------------|---|

Таким образом, УМК «Starlight» в третьем и четвертом классе предлагает все виды речевого воздействия. В первом классе выделяется убеждение и заражение, во втором же классе все кроме заражения. Суммируя все, выше сказанное, можно отметить, что этот УМК в полной мере использует все виды воздействующей лексики.

Вывод. Подводя итог сказанному, отметим, что из четырех учебных комплектов, проанализированных нами, мы можем выделить УМК «Starlight», так как он содержит наибольшее количество видов и средств речевого воздействия, а также темы, рассматриваемые в этом учебнике, по характеру воздействия более близки для российских детей в сравнении с текстами в УМК Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. и др., хотя последний также содержит большое количество средств речевого воздействия. Учебники «Spotlight» и «Forward» обладают гораздо меньшим воздействующим эффектом.

Литература

1. Айбятowa Е.В. Подготовка студента педагогического вуза к использованию средств речевого воздействия в научно-учебной речи учителя начальных классов [Текст]: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Айбятowa. – М., 2018. – 218 с.+ Прил. (с. 219-231) – Библиогр.: с.186-218.
2. Десяева Н.Д., Айбятowa Е.В. К проблеме содержания обучения будущего учителя начальных классов профессиональной речи: аспект речевого воздействия // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 221-230
3. Десяева Н.Д., Айбятowa Е.В. Средства, формы и функции педагогического речевого воздействия Вестник университета.2013. № 18. С.231-236.
4. Жданова, Е.В. Личность и коммуникация [Текст]: практикум по речевому взаимодействию / Е. В. Жданова. – М.: Флинта: Наука, – 2010. – 174с.
5. Лихачев, С.В. Способы усиления речевого воздействия на адресата надписи / С. В. Лихачев // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2011. № 11 (73). С. 209-221.

Синякова А. В.

бакалавр ИППО МГПУ
sinyakova.ann@yandex.ru

Овсянникова Н. В.,

бакалавр ИППО МГПУ
natash.ovsiannikova@ya.ru

ВИКТОРИНЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности проведения викторин по литературному чтению в начальной школе как условие активизации познавательной деятельности учащихся, развития их памяти, внимания, наблюдательности и пр.

Ключевые слова: викторины по литературе, активизация познавательной деятельности учащихся.

Приобщить ребенка к чтению, сформировать грамотного читателя – эти задачи весьма актуальны для современного российского общества. Сегодня дети привыкли к разного рода гаджетам. Как отмечают исследователи, наблюдается кризис чтения, что связано с современной социокультурной ситуацией [4, С. 82]. А ведь для человека книга всегда была «окном» в мир, через которое он постигал знания о мире, его нравственные законы, эстетические ценности. Не имея такого «окна» для общения с миром, для познания мира, человек значительно обедняет свой потенциал: сокращаются его возможности для личной социализации, уменьшается защищённость от агрессивной среды, он не справляется со своим одиночеством.

Любовь к чтению, к книге необходимо прививать уже в начальной школе. Кроме формирования навыков чтения, школа должна взять на себя трудную задачу по воспитанию активного, вдумчивого читателя. Интерес к чтению с самого начала должен стать средством решения познавательных задач, что обозначено в современных методических подходах [1, С.10-11].

Викторина является одним из видов работы, которая способна значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, развивать внимание, память, наблюдательность, да и просто приносить радость и удовольствие участникам викторины. В словаре С. И. Ожегова можно обнаружить, что викториной называется «игра в ответы на вопросы, обычно объединённые какой-нибудь общей темой».

Викторины могут быть составлены как по одному произведению, так и по нескольким, объединённым общей темой. Они могут быть посвящены творчеству одного автора, а могут – и нескольких. Викторины неизменно вызывают у детей большой интерес и вызывают массу положительных эмоций. Даже если ребенок не имеет достаточно глубоких знаний по литературе, то в

викторине ему может помочь смекалка, что в конечном итоге все равно дает положительный результат в деле воспитания читательского интереса.

Вопросы литературных викторин ориентированы на то, что ученик обязательно должен знать автора конкретного литературного произведения, название произведения, сюжет, героев. За верные ответы начисляются очки, при этом обязательно присутствует элемент соревнования.

Исследователем Ю. Ганичевым были выделены следующие цели викторины:

- проверка и оценка уровня ранее полученных знаний;
- стимулирование учащихся на самостоятельное изучение материала;
- развитие логического мышления школьников, их сообразительности, формирование коммуникативных навыков.

Здесь мы видим, что викторина является не просто игрой, а одной из форм контроля и оценки знаний. Для стимуляции читательской активности младших школьников необходимо разнообразить формы работы с ними, этому способствует проведение викторин. Стоит помнить слова великого педагога В. Сухомлинского: «Надо беречь детский огонек пытливости, любознательности, жажды знаний. Через игру, через фантазию, через неповторимое детское творчество – путь к сердцу ребенка».

Использование викторин на уроках литературного чтения является одним из важных условий формирования у младших школьников положительной мотивации. Они получают возможность применить ранее полученные знания и умения в нестандартных ситуациях, что, несомненно, вызывает позитивное отношение к литературе, интерес к прочитанному. Участие в викторине формирует у учеников личностные качества: целеустремленность, коллективизм, ответственность за конечный результат совместной деятельности.

На наш взгляд, главное, что привлекает детей в викторинах, это процесс увлекательной игры, которая заставляет мобилизовать все силы и знания на пути к общей победе. Эта игра заставляет проходить определенные ступени при повышении уровня сложности и трудности в деятельности, вызывает азарт и стремление быть лучшими, чем соперники. И если при этом ребенок получает необходимые знания, да еще одерживает победу, то именно викторина есть эффективное условие успешного усвоения учащимися школьной программы. Викторина включает в себя определенный набор приемов, форм и средств, с этой точки зрения, как обозначено в некоторых исследованиях, она может рассматриваться в качестве педагогической технологии [2, С. 4].

ФГОС НОО среди важнейших целей литературного чтения называет воспитание у детей интереса к чтению и книге, формирование потребности в общении с миром художественной литературы. Именно использование литературных викторин приближает нас к достижению этих целей.

Приведем пример викторины по литературе для 3-4 класса по произведению Марка Твена «Приключение Тома Сойера».

План проведения викторины:

1. Учитель знакомит класс с этапами проведения викторины, целями и задачами.

2. Производится разделение учащихся на команды. Каждая из команд придумывает себе название.

3. В первом этапе викторины командам предстоит назвать имя героя по его характеристикам. Каждый верный ответ оценивается в один балл и записывается в таблицу на доске.

4. Далее задаются вопросы, касающиеся сюжета. Например: «Что Том подарил Бекки на уроке?» (Персик). Правильный ответ команды оценивается в два балла.

5. На заключительном этапе учитель показывает картинки с изображением эпизода произведения, каждая команда, используя подручные материалы, устраивает небольшой спектакль у доски. Оценивается слаженность команды, понимание сюжета и эмоциональность игры.

6. Производится подсчет баллов и награждение команд.

В заключение отметим, что использование викторин позволяет учителю организовать репродуктивную деятельность учащихся, а также различные формы творческой деятельности в системе разноуровневого обучения [3, С. 40].

Литература

1. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7 – 11

2. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология». Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 – 7.

3. Леонович Е.Н., Грызина Т.Н. Подготовка учителя к организации творческой деятельности младших школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. № 1. С. 40 – 42.

4. Серебренникова Ю.А. Почему дети мало читают? Учитель. 2009. № 1. С. 82 – 84.



Солнцева Е.Н.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

solovja@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ

В статье рассматриваются вопросы формирования навыков смыслового чтения как педагогическая проблема; рассмотрены публицистические жанры: функции, виды, особенности; раскрыта проблема формирования навыков смыслового чтения в процессе изучения публицистических жанров во внеклассной работе в учебно-методической литературе.

Ключевые слова: смысловое чтение, публицистические жанры, внеклассная работа, младшие школьники, развитие речи.

The article deals with the formation of semantic reading skills as a pedagogical problem; considered journalistic genres: functions, types, features; the problem of the formation of semantic reading skills in the process of studying journalistic genres in extracurricular work in educational and methodological literature is revealed.

Semantic reading, journalistic genres, extracurricular work, younger students, speech development.

На современном этапе развития цивилизации в нашем обществе особую актуальность обретает вопрос навыков смыслового чтения. В педагогике, как и в психологии к проблеме смыслового чтения обращались многие ученые, в их числе: Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.А. Мосунова, А.Г. Асмолов, М.П. Воюшина и др. В исследованиях ученых был сделан акцент на процессе протекания становления навыков смыслового чтения, обращается внимание на то, какие мыслительные процессы задействованы. В качестве главной задачи была выделена необходимость пробудить интерес у учеников начальной школы к смысловому чтению, правилам словообразования и употребления, к умению владеть русским языком, освоению разнообразных жанров.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования навыки смыслового чтения понимаются как метапредметные, которые нужны ученику начальных классов для развития и последующего обучения. А.Г. Асмолов, разрабатывая концепцию развития универсальных учебных действий, предлагает воспринимать навыки смыслового чтения как общеучебные, что позволяет воспринимать их именно как основу для формирования всех универсальных учебных действий. По его мнению, смысловое чтение - это процесс, нацеленный на понимание основной цели чтения, зависящей от определенного вида чтения, а также способа получения необходимой информации, вне зависимости от жанра. В ходе смыслового чтения ребенок учится выбирать необходимую информацию, ориентируется в

воспринимаемом тексте, в зависимости от его особенностей: художественный, научный, публицистический, официально-деловой. Также уровень смыслового чтения находится в непосредственной зависимости от адекватности и понимания языка средства массовой информации [1, с. 30].

В современной педагогике используется большое количество различных подходов, которые помогают понять сущность понятия «смысловое чтение». В качестве главного его определения, необходимо использовать интерпретацию, предложенную А.Г. Асмоловым, который рассматривал смысловое чтение во взаимосвязи с развитием универсальных учебных действий. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и другие ученые говорят о том, что при работе над смысловым чтением необходимо выполнять определенные действия, а именно: понимание цели и определение вида чтения, исходя из поставленных задач; выделение главной информации; формирование не только цели текста, но и его проблемы [1, с. 76]. Авторы указанные действия расценивают как универсальные, их можно использовать, работая с любым видом и типом текста. Так, необходимо обобщить понимание смыслового чтения различными учеными, так выделяют три главных его составляющих: понимание содержания, т.е. заложенного значения, его смысла и на их основе формирование собственного понимания прочитанного.

Опираясь на свое понимание смыслового чтения как разновидности процесса восприятия, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин и А.Н. Соколов с психологической точки зрения описывают четыре этапа протекания данного процесса. Первый этап можно характеризовать как смысловое прогнозирование, желание ребенка угадать последующий ход развития событий. Уровень вербальных сличений можно расценивать как второй этап, предполагающий распознавание графических образов, формирование необходимых умений по разделению текста на слова, их сочетания, предложения и абзацы. На третьем этапе уже определяются смысловые связи. Четвертый этап связан с формированием понимания не только самого текста, но и его подтекста, что расценивается как результат всей предыдущей работы. Ученик может самостоятельно сформировать свое отношение к прочитанному, высказать собственные мысли [3, с. 78].

В итоге, под смысловым чтением необходимо понимать достаточно сложный процесс, обладающий большим количеством особенностей. Каждая из этих особенностей изучается самыми разными специалистами. В методологии нет единого мнения на счет определения смыслового чтения. Разные ученые предлагают его различные интерпретации, при этом они выделяют не только основные характеристики, но и его типы, закономерности, необходимые условия для его формирования, компоненты и составляющие этапы для организации смыслового чтения.

Одним из путей формирования навыков смыслового чтения является создание необходимых условий для развития данных навыков у обучающихся

начальной школы. Педагогам современных образовательных учреждений среди прочих задач приходится решать и учебно-практические задачи, направленные на полное и критическое понимание текста учащимися, что не всегда представляется возможным в урочной деятельности.

На наш взгляд, формирование навыков смыслового чтения (особенно в процессе изучения такого сложного для освоения младшими школьниками стиля, как публицистика) невозможно представить себе без применения такой формы работы, как внеклассная. В современной педагогической науке существует ряд распространенных трактовок термина «внеклассная работа». В «Педагогическом словаре» данное определение понимается как имеющие специальную организацию и цель занятия, которые организуются в школах и основной задачей которых является расширение знаний, умений и необходимых навыков, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Так же в этот процесс входит разумная организация отдыха учеников [4, с. 196].

В соответствии с утвержденным ФГОС НОО, внеклассная работа представляет собой отдельный вид деятельности, которая проводится со всем классом, во внеурочное время, и нацелена на удовлетворение потребностей учеников в досуге наполненным определенным содержанием. Также это может быть форма активного участия в самоуправлении или деятельность общественно полезного характера, нацеленная на детские общественные объединения или организации [7].

Об особой роли проблемы смыслового чтения, понимания текста учащимися одними из первых говорили ученые С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Н.Н. Светловская, Н.Н. Сметанникова и др.

Исследования Г.Г. Граник внесли значительный вклад в создание психодидактических основ обучения школьников пониманию текста. Одним из результатов исследований процесса, направленного на понимание, стало создание «модели идеального читателя», на основе которой была разработана психологически обоснованная система обучения пониманию текста. Он говорит, что особенностью системы ««модели идеального читателя», является

максимально высокий уровень восприятия прочитываемого текста, что позволяет стимулировать понимание слов, в результате ребенок получает новые знания, осуществляет контроль, становится более самостоятельным в выполнении заданий, что позволяет осуществлять перенос знаний с текста на конкретную ситуацию [2, с. 81].

Г.Г. Граник предлагает во внеклассной работе на одном из кружков разбирать тексты публицистического жанра: правила дорожного движения, очерки об известных писателях и поэтах, статьи о космосе, городах, реках. После первичного знакомства (восприятия) текста нельзя сразу предлагать школьникам задания типа «пересказать» или «рассказать», о чем говорилось в тексте, так как это приведет к тому, что незнакомые (непонятные) слова при пересказе будут «маскироваться» учащимися, школьники будут замещать их подходящими по

смыслу (но не подходящими по стилю и жанру) или вовсе избегать (пропускать) предложения с этими словами. Чтобы прошла максимальная активизация первичного восприятия текста, и, по словам автора, не было смысловых «потерь», исследователь предлагает давать такие задания детям: «найди непонятные слова и выражения», «выясни смысл непонятных для тебя слов». После этого можно перейти к следующему этапу – результату понимания и осмысления текста. На данном этапе можно задать наводящие вопросы: «Когда ты выяснил смысл непонятных слов, можешь ли ты предположить, о чем пойдет речь в тексте?», «Подумай, о чем хочет рассказать нам эта статья?». Такие вопросы необходимы, так как, получив первую дозу информации от текста, ученик сразу включает в мыслительную работу что-то из своего багажа, имеющее отношение к полученной информации. Исследователь называет такую мыслительную работу «вероятным прогнозированием» и утверждает, что без этого невозможна никакая разумная человеческая деятельность, в том числе и смысловое чтение [2, с. 119].

Н.Н. Сметанникова пишет, что чтение с остановками или чтение по абзацам является эффективной стратегией при формировании навыков смыслового чтения во внеклассной работе. Изучение публицистических жанров, по выражению автора, требует временных затрат, а так как внеурочная деятельность не ограничена строгими временными рамками, то это позволяет в полной мере методически верно управлять процессом осмысления текста публицистического жанра во время его чтения [6, с. 72].

Н.Н. Светловская пишет, что в ходе кружковой работы следует уделять внимание по развитию у учащихся практических умений по овладению публицистическими жанрами. Это могут быть конкурсы на написание всевозможных отчетов, интервью, очерков, обзоров. В связи с этим, исследователь предлагает внедрять в кружковую работу игру «в журналистов», «в корреспондентов» или устраивать состязания типа «Соревнование с автором», «Селфи с журналистом» и т. д. Это поможет более эффективно формировать смысловое чтение учащихся, совершенствовать навыки речеведческого анализа произведений публицистического жанра и приведет к возможности строить свои суждения в письменной форме в соответствии с данным жанром [5, с. 81].

Изучая на кружке статью какого-либо автора о правилах поведения в общественных местах, педагог предлагает ученикам поиграть в журналистов и, устроив соревнование с автором статьи, написать заметку о поведении в театре, на природе, в школе, в которой выразить свое отношение к проблеме поведения в описываемых местах, предложить свое решение данного вопроса. Чтобы ученики выполняли работу с желанием и проявляли интерес к написанию заметок, статей и очерков, автор рекомендует перед началом работы сообщить детям о том, что их заметки будут использованы для создания общешкольного плаката по данной теме и что их статьи будут читать школьники из других

классов. Это, по словам автора, послужит хорошей мотивацией для ответственного отношения к делу [5, с. 69].

Исследователь предлагает использовать в кружковой работе приемы написания сообщений на различные темы; деловые игры; изготовление плакатов; проводить работу с различными документами; устраивать в виде игры короткие речевые тренинги; знакомить с основами дикторского искусства; работать над основами создания журналистского текста, основных газетных жанров; приобщать учащихся к миру средств массовой информации; обучать элементарным приемам редактирования. Умения, полученные школьниками в ходе такой работы, окажут влияние на формирование и совершенствование навыков смыслового чтения произведений публицистического жанра, на употребление в речи формулировок и определений, соответствующих публицистическому жанру и оперированию ими [5, с. 215].

Таким образом, что смысловое чтение – сложный, многогранный процесс, который активно изучается учеными уже на протяжении нескольких веков. Существует множество подходов к определению понятия смыслового чтения, исследователи с разных сторон подходят к его изучению и выделяют его типы, выводят закономерности, условия его формирования, компоненты и составляющие процесса смыслового чтения. В ФГОС НОО чтение рассматривается как важнейший метапредметный результат образования, как универсальное учебное действие, как один из основных способов работы с информацией, как средство воспитания и развития учащегося и формулируется как «смысловое чтение». Необходимо, по нашему мнению, формировать и совершенствовать знания учащихся о публицистических жанрах, создавая и организуя во внеурочной деятельности кружки типа «Юный журналист», «Детский журналист» и др. Это разовьет у младшего школьника представления о жанрах публицистики, еще более сформирует устную и письменную речь учащихся, научит применять на практике языковые особенности публицистических жанров. Мы рассмотрели проблему формирования навыков смыслового чтения в процессе изучения публицистических жанров во внеклассной работе в учебно-методической литературе и пришли к выводу, что можно достичь эффективных, на наш взгляд, результатов в выработке осмысленного чтения у учащихся при соблюдении следующих условий: правильно организованной внеклассной работы, применении различных форм, методов и приемов в работе, систематическом обучении и соблюдении этапов формирования смыслового чтения при изучении публицистических жанров.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

2. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного произведения // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 43-53.

3. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 535 с.

4. Педагогический словарь / Под ред. И.А. Каирова. – М.: Слово, 2004. – 632 с.

5. Светловская, Н.Н. Методика внеклассного чтения. – М.: Владос, 2001. – 269 с.

6. Сметанникова, Н.Н. Стратегия воспитания лидеров чтения. – М.: ЗАО РИЦ МДК, 2006. – 80 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нового поколения от 06 октября 2009 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2014. – 35 с.

Сторожихина В.Н.

Бакалавр ИПИП, СахГУ

г. Южно-Сахалинск

storozhikhina.viktoria@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме формирования орфографической грамотности обучающихся посредством самостоятельных работ. В качестве средства повышения уровня орфографической грамотности школьников предлагается использовать различные виды заданий на уроках. Введение самостоятельной работы на уроках русского языка, основанной на внедрении различных приемов, методов и упражнений, является не менее важным условием для более эффективного развития орфографических навыков у младших школьников.

Ключевые слова: орфография, орфографическая грамотность, орфографический навык, орфографическая зоркость.

The article is devoted to the problem of forming spelling literacy of students through independent work. As a means of improving the level of spelling literacy of schoolchildren, it is proposed to use various types of tasks in the lessons. The introduction of independent work in Russian lessons, based on the introduction of various techniques, methods and exercises, is no less important for the more effective development of spelling skills in younger students.

Проблема формирования орфографической грамотности является одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед школой на протяжении всего ее исторического развития.

Безошибочная, богатая, грамотная выразительная речь с правильным построением связок слов, предложений, грамотное письмо, владение различными видами чтения - определяют уровень образованности и статуса человека. Орфографическая грамотность является важной составляющей обучения русскому языку. Работа над ней ведётся на протяжении всего школьного курса. Формирование орфографических навыков требуют постоянной целенаправленной работы. Часто случается, когда школьники знают правила правописания, но допускают орфографические ошибки в письменных работах.

Орфографические навыки приобретаются с годами, поэтому очень важно, как работает учитель, какие методы и приёмы используются для развития орфографических навыков.

Существует множество книг и статей по методике преподавания русского языка, которые могут помочь понять методологические, психологические и лингвистические основы обучения грамотному письму.

Грамотное письмо предполагает овладение темами раздела по орфографии. Основной единицей изучения орфографии является орфограмма. Для того чтобы проверить орфограмму, первоначально нужно сформировать умение увидеть данную орфограмму в слове, узнать ее, а далее попытаться соотнести с правилом. Этот навык называется орфографической зоркостью.

Одна из главных причин, по которой учащиеся допускают ошибки при письме - это отсутствие или слабая развитость орфографической зоркости. Из-за этой причины ребенок пишет не грамотно, даже при хорошем знании правил и умении их применять. В процессе письма ученик просто не видит орфограмм.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что психологи Н.Н. Алгазина, Г.Г. Граник, методисты, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, М.М. Разумовская и др. подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от того насколько хорошо у ученика развита способность находить орфограммы. Отсутствие соответствующего навыка – орфографической зоркости – рассматривается выше упомянутыми исследователями как наиболее важная причина орфографических ошибок.

Особое внимание уделяется орфографической грамотности, которая должна быть заложена у учащихся на этапе начального образования, в работах таких известных методистов и авторов учебников Т.Г.Федоренко [2], В. В. Бабайцева, А. И. Власенков, Т. А. Ладыженская, и др.

В научной литературе показана зависимость сформированности общеучебных умений и орфографической грамотности от степени развития учебной мотивации (Ю.К. Бабанский, Л. В. Занков др.), каллиграфического мастерства (Л. Я. Желтовская, А. А. Люблинская, и др.), фонематического слуха

(П. С. Жедек, Н.И. Жинкин, навыка чтения (М. Р. Львов, П. С. Тоцкий, и др.), и др.), уровня развития внимания (Д. Н. Богоявленский, А. Н. Леонтьев, и др.), памяти (С. Ф. Жуйков, С. Л. Рубинштейн и др.), мышления (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М.А.Романова [1], и др.), и различных методов и приемов речи М. Р. Львов, К. Д. Ушинский, Т.Г.Федоренко [3].

Степень грамотности становится показателем не только индивидуального усвоения родного языка, но и дополнением к общечеловеческим ценностям и культуре. Именно на этапе начальной подготовки учитель закладывает основы правильного, орфографически грамотного письма.

Для повышения уровня орфографической грамотности можно считать достаточно эффективное, полное преподавание данной темы на уроках русского языка, наличие связи между развитием речи и формированием орфографических навыков, знание орфографических правил и алгоритмов их применения, систематическое работа над упражнениями, позволяющих ученику постоянно применять орфографические правила и соответственно применять их на практике.

Необходимым условием для более эффективного развития орфографических навыков у младших школьников является введение самостоятельной работы на уроках русского языка, основанной на внедрении различных методов, приемов и упражнений. В самостоятельных работах младшие школьники сами находят способы решения практических заданий. Самостоятельная работа способствует развитию самостоятельности, уверенности, творческих способностей. Обязанностью учителя по самостоятельной работе заключается в том, чтобы дать детям возможность проявить себя, свои силы в решении заданий и упражнений. Самостоятельная работа является одним из наиболее эффективных средств формирования орфографической грамотности учащихся.

Метод самостоятельной работы используется при изучении любой группы орфографии, так как школьники имеют навык работы с учебником. Также можно использовать приемы самостоятельной работы по орфографии – списывание, орфографический разбор, письмо по памяти, упражнения творческого характера и др.

На уроках русского языка нужно использовать систему упражнений для самостоятельных работ, основной целью которых является предотвращение грамматических ошибок. Для закрепления и приобретения новых знаний правописания необходимо использовать упражнения, например, упражнения на установление родственности слов, на усовершенствование действий по выделению корня в слове. В методике для понимания способов и методов верификации используются упражнения, связанные с орфографическими наблюдениями. Для закрепления орфографического навыка используются также слова, содержащие в себе сразу несколько вариантов написания, над которыми ведется работа одновременно. Упражнения творческого характера – самый

сложный вид письма, требующий внимания, умения рассредоточить его как на составление предложений, так и на запись своих предложений (каждое слово диктуется по слогам), а также на логику изложения. Самые легкие самостоятельные творческие работы – это составление предложений по опорным словам. Также для того, чтобы ученикам развивать сознательное восприятие слова, можно использовать грамматические зарядки, которые проводятся как самостоятельная работа на этапах закрепления новых знаний. То есть сначала произносится слово и одновременно на доске изображается его схема (в виде прямоугольника). Учащиеся задумываются над смыслом, определяют, стоит ли писать с маленькой или большой буквы, и почему.

Таким образом, основными видами самостоятельной работы учащихся над ошибками являются:

1. Самостоятельный поиск и исправление ошибок.
2. Самостоятельное исправление ошибок, только подчеркнутых учителем или отмеченных на полях тетради при помощи условных знаков.
3. Самостоятельное написание слов, в которых есть ошибки.
4. Составление предложений со словами, в которых были допущены ошибки.
5. Работа с орфографическим словарём.
6. Выполнение дополнительных упражнений по тем правилам, в которых допущены ошибки.

Литература

1. Романова М.А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии//Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 62-66.
2. Федоренко Т. Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов: Автореф. дис.. канд. пед. наук. -М., 2005. - 24 с.
3. Федоренко Т.Г. Развитие речи детей младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности по русскому языку // Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. /Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. 2018. С. 331-334.