



Научный журнал
ГАОУ ВО МГПУ
«Известия ИППО»
№ 3/2021

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

кандидат исторических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ	
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	
<i>Воровщиков С.Г., Любченко О.А., Каитов А.П.</i> Виртуальные летние школы: эскиз концепции	4
<i>Скопцова М.М.</i> Методическое сопровождение профилактики школьной дезадаптации старших дошкольников в дошкольной образовательной организации	11
ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Михайлова А.А.</i> К вопросу о формировании учебной самостоятельности школьников в истории педагогики	16
ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Архипова Т.А.</i> Лингвистические основы методики обучения диалогическому общению	20
<i>Белкина Е.С., Имамова Ш.И.</i> Социализация младших школьников посредством организации внеурочной деятельности на английском языке	23
<i>Борисова С.П.</i> Психолого-педагогические аспекты процесса сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	29
<i>Заблоцкая А.С.</i> Особенности организации проектной деятельности школьников с использованием цифровых технологий	34
<i>Павлухина О.В., Мадумарова А.В.</i> Дистанционное обучение младших школьников в период пандемии коронавирусной инфекции: анализ эффективных средств	39
<i>Рослякова Е.Д.</i> Актуальность проблемы Этнокультурного воспитания старших дошкольников средствами русской народной сказки	44
<i>Рубцова М.А.</i> Цифровая образовательная среда развития творческих способностей младших школьников	49
<i>Сынков В.Д.</i> Теоретические основы педагогического моделирования содержания обучения подростков химико-биологического профиля	56
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Савенков А.И., Серебренникова Ю.А.</i> Базовые теоретические подходы к изучению учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения	60
<i>Смирнова П.В.</i> Особенности когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения	67

Двойнин А.М., Романцова В.К. О содержании категории «индоктринация» в психологической науке	75
Макашова А.Н. Взаимосвязь познавательной мотивации и мотивации достижения у студентов в условиях дистанционного обучения	81
Мерикова М.А. Этапы когнитивного развития по Пиаже и их значимость для освоения математического навыка у детей	86
Мозговая М.А. Роль семьи в формировании самооценки подростков	91
Хейфец Е.Е. Мотивация учеников средних классов к процессу обучения	97
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
Долгачева А.В. Особенности обучения английскому языку детей с нарушением зрения	102
Кузнецова Т.В. Формирование лексических навыков младших школьников на уроках английского языка при помощи видео контента	107
Кулакова О.В. Интеллектуальное развитие дошкольников с ОВЗ посредством stem-технологий	110
Макеева А.М. Урок английского языка в начальной школе с использованием игровых технологий	114
Петрикас Е.В. Вопросы обучения слушанию как виду речевой деятельности на уроках английского языка в начальных классах	119
Рыжкова А.Д., Ульянова К.А. Применение метода ассоциаций в обучении младших школьников английскому языку	125
Толмачева А.В. Развитие логического мышления на уроках литературного чтения как одно из условий формирования целостной картины мира у младших школьников	129
Ушакова К.В., Шевченко А.С. Игровые технологии на уроках английского языка как средство формирования коммуникативных УУД у младших школьников	133
Яковлева А.Е. Формирование поисковых умений информационной культуры младших школьников	138

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 379.8

Воровщиков С.Г.

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

VorovshikovSG@mgpu.ru

Любченко О.А.

доцент, к.п.н., зам. директора ИППО ГАОУ ВО МГПУ

LubchenkoOA@mgpu.ru

Каитов А.П.

к.социол.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Kaitovap@mgpu.ru

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ: ЭСКИЗ КОНЦЕПЦИИ

Виртуальные летние школы в условиях пандемии получил массовое распространение. Обеспечение эффективной деятельности данных образовательных организаций требует осмысления концептуальных положений.

Ключевые слова: летняя школы; виртуальный формат организации; концепция.

Virtual summer schools in the context of the pandemic have become widespread. Ensuring the effective operation of these educational organizations requires understanding of the conceptual provisions.

Keywords: summer schools; virtual format of the organization; concept.

Первые отечественные летние школы, как известно, появились еще в 60-х годах прошлого столетия. В духе того времени это были преимущественно физико-математические летние школы, погружающие старшеклассников в актуальную проблематику современных науки и техники. Поэтому особенность летней школы заключается в том, что реализация образовательных, проектных, научных программ занимает ведущее место по сравнению с отдыхом старших школьников. В связи с этим очевидна другая особенность летних школ – это продуктивные отношения при разработке научных проектов и проведении исследований заинтересованных преподавателей и высоко мотивированных старшеклассников. Старшеклассники имеют возможность посещать разнообразные курсы, которые могут проходить как в форме лекций и семинаров, так и лабораторных практикумов и полевых исследований. Поэтому чаще всего подобные летние школы организуются на базе ведущих вузов или при их активной научно-методической, кадровой, репутационной и интеллектуально-программной поддержке. Вузы заинтересованы в организации подобных летних школ как базы для поиска и «выращивания» собственных

абитуриентов. В настоящее время большое количество летних школ организуется на основе спонсорской помощи различных фондов: «Династия», Яндекс и АBBYY, поэтому порой путевки либо бесплатные, либо сводятся к оплате проживания и питания.

Таким образом, летние школы различаются по следующим признакам: по форме организации: офлайн и онлайн; по профилю: монодисциплинарные или междисциплинарные; по статусу: отечественные и международные; по количеству реализуемых программ: моно- или мультидисциплинарные; по продолжительности: кратковременные (от двух-трех дней) до длительных (месяц в каникулярный период); по статусу участников: для старшеклассников, студенческие и разновозрастные; по содержанию: предметные, метапредметные, комбинированные, прикладные, научно-исследовательские и т.п.

Определение деятельности виртуальной летней школы предполагает определение концептуальных положений [4]:

1. Цели и задачи деятельности виртуальной летней школы в каникулярные периоды.

Виртуальная летняя школа призвана повысить эффективность творческой самореализации старшеклассников и студентов в различных видах онлайн и офлайн продуктивной деятельности за счет комплексного использования электронных и информационно-коммуникационных ресурсов цифровой образовательной среды.

Данная цель реализуется посредством выполнения *следующих задач:*

1. Способствовать вовлечению старшеклассников и студентов в реализацию образовательных, профориентационных и предпрофессиональных проектов, предполагающих создание полезных продуктов за счет использования возможностей электронных устройств, социальных сетей, видеотрансляций и т.п.

2. Расширять палитру видов продуктивной деятельности и общения старшеклассников и студентов за счет интерактивного характера коммуникационных связей с ведущими преподавателями-практиками, профильными экспертами различных сфер деятельности, заинтересованными сверстниками.

3. Развивать умения старшеклассников и студентов по управлению собственной деятельностью и временем для более полной самореализации и саморазвития.

4. Инициировать формирование старшеклассниками и студентами индивидуального социокультурного, профориентационного и предпрофессионального маршрута в соответствии со своими склонностями, способностями и учетом современных тенденций информатизации, компьютеризации и цифровизации действительности.

5. Создавать ситуации практического применения старшеклассниками и студентами электронных технологий, информационных ресурсов, общенаучных способов познания для решения личностно значимых и социально актуальных проблем при разработке виртуальных проектов и проведении мультимедийных исследований.

6. Способствовать овладению старшеклассниками и студентами психосоматическими техниками преодоления компьютерной аддикции, обеспечить дальнейшее развитие культуры сохранения и совершенствования собственного здоровья.

2. Закономерности и принципы деятельности виртуальной летней школы в каникулярные периоды.

Ценностно-целевая, содержательная, технологическая, инструментальная особенности виртуальной летней школы обусловили специфику закономерностей ее деятельности. Сделаем акцент на приоритетных закономерностях, выбирая их из установленной в отечественной дидактике традиционной совокупности закономерностей образовательной деятельности:

- Приоритетной из закономерностей целей обучения является *закономерность возрастания образовательной продуктивности*, которая предполагает вовлечение старшеклассников и студентов в определение ведущих целей деятельности виртуальной летней школы и наиболее эффективных средств их достижения с учетом современных тенденций информатизации, компьютеризации и цифровизации действительности.

- Приоритетной из закономерностей содержания образования является *закономерность включения метапредметного содержания образования в образовательную деятельность*, которая позволяет старшеклассникам и студентам выйти за границы традиционных учебных предметов, установить связи между образовательными областями, целостно осмыслить конвергентное содержание образовательной деятельности виртуальной летней школы.

- Приоритетной закономерностью образовательных технологий, форм и методов обучения является *закономерность увеличения доли открытых заданий*, не имеющих однозначного единственного решения и предусматривающих создание старшеклассниками и студентами образовательных продуктов для решения личностно значимых и социально актуальных проблем при разработке виртуальных проектов и проведении мультимедийных исследований.

- Приоритетной закономерностью использования средств обучения является *закономерность повышения продуктивности деятельности за счет виртуальной образовательной среды*, включающей телекоммуникационные средства Интернета, компьютерные программы, электронные ресурсы виртуальной летней школы.

- Приоритетной закономерностью системы контроля и оценки результатов обучения является *закономерность большего влияния творческой результативности деятельности виртуальной летней школы на развитие личностных качеств старшеклассников и студентов, чем на уровень усвоения образовательных стандартов.*

Конечно, данный перечень закономерностей является открытым, по мере роста на практике разнообразия видов виртуальных летних школ будет дополняться новыми формулировками, детализироваться за счет принципов и требований.

Приоритетными принципами деятельности виртуальной летней школы в связи с названными закономерностями являются следующие принципы:

- *Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории:* старшеклассник и студент имеют право на самостоятельную и согласованную с педагогом постановку целей, темпа, форм и методов собственной деятельности в виртуальной летней школе.

- *Принцип метапредметной основы образовательной деятельности виртуальной летней школы:* летняя школа – это не продолжение школьного обучения в каникулярный период, это выход за рамки учебных дисциплин, это понимание целостности окружающей действительности.

- *Принцип продуктивности деятельности виртуальной летней школы:* главным результатом деятельности старшеклассников и студентов является их внутренние и внешние продукты, составляющие личное образовательное приращение участников летней школы. При создании внешнего образовательного продукта, будь-то компьютерная программа или веб-страничка, у слушателей виртуальной летней школы вырабатывается внутренний образовательный продукт – умения, убеждения, опыт владения познавательными техниками, готовность решить проблему с учетом современных тенденций информатизации, компьютеризации и цифровизации действительности.

- *Принцип здоровьесбережения деятельности виртуальной летней школы:* несмотря на приоритет образовательной и научно-исследовательской деятельности, летняя школа функционирует в каникулярные периоды, поэтому рекреационное направление остается хоть и факультативным, но по-прежнему актуальным. Кроме того, виртуальный характер деятельности летней школы, необходимость укрепления здоровья участников, профилактика компьютерной аддикции детерминируют создание образовательной среды гармонично сочетающей условия для полноценного отдыха, интеллектуального, творческого, эмоционально-ценностного развития и удовлетворения разнообразных потребностей старшеклассников и студентов в условиях информатизации, компьютеризации и цифровизации современной действительности.

- *Принцип приоритета деятельности направленной виртуальной летней школы:* обязательное многообразие различных деятельностей, активностей и практик использования компьютерных технологий и цифровых ресурсов при разработке мультимедийных проектов, решения личностно значимых и социально актуальных проблем действительности и познания.

3. Функции виртуальной летней школы в каникулярные периоды.

Предназначение виртуальной летней школы обусловило ключевые функции данного образовательного объединения:

- *Образовательная функция* является доминирующей по сравнению с другими функциями летней школы, ибо направлена на продолжение непрерывное образование старшеклассников и студентов в соответствии с их образовательными, профориентационными и предпрофессиональными потребностями. Виртуальный формат летней школы предоставляет очевидную возможность овладеть электронными технологиями и ресурсами при разработке виртуальных проектов и проведении мультимедийных исследований.

- *Развивающая функция* носит для старшеклассников и студентов латентный характер. Создавая внешний образовательный продукт в процессе реализации виртуальных проектов и проведении мультимедийных исследований, участники летней школы овладевают способами и техниками познания, самоуправления деятельностью и временем, готовностью работать в команде.

- *Валеологическая функция*, учитывая каникулярный период деятельности летней школы, является обязательной. Виртуальная летняя школа призвана сохранить физическое, психическое и нравственное здоровье старшеклассников и студентов, защитить их от негативного влияния социальной среды, предостеречь от возможной компьютерной аддикции [1; 5].

4. Содержание деятельности виртуальной летней школы в каникулярные периоды.

Содержание деятельности виртуальной летней школы детерминировано, прежде всего, образовательными, профориентационными и предпрофессиональными потребностями старшеклассников и студентов, рекреационный запрос занимает факультативное положение.

В соответствии с предназначением, задачами и функциями виртуальной летней школы можно определить следующие основные содержательные направления деятельности:

- *Образовательное содержание деятельности* предполагает углубленное овладение старшеклассниками и студентами специальными знаниями и умения по ведущим направлениям в сфере IT и программирования как средством решения проблем по различным областям науки, производства, искусства. Тематика летних школ во многом зависит от направленности вузов,

на базе которых они создаются, или сетевого партнерства с вузами, предприятиями, учреждениями науки, искусства [2; 6].

- *Профориентационное содержание деятельности* предполагает знакомство старшеклассников с особенностями профессий, востребованных в настоящее время и ближайшее будущее. Конкретное содержание профориентационного направления во многом определяется базовым вузом летней школы и ее социальными партнерами. Очень часто выпускники летней школы определенного вуза-партнера становятся его абитуриентами. Следует отметить, что, несмотря на виртуальный формат организации деятельности летней школы, совсем необязательно, чтобы ИТ-технологии и компьютерное программирование было если не единственным, то приоритетным содержанием профориентационного направления деятельности школы. Современные производство, экономика, наука, искусство уже немыслимы вне цифрового окружения и содержания.

- *Предпрофессиональное содержание деятельности* предусматривает знакомство студентов с возможными секторами производства, экономики, науки, искусства. В качестве перспективных социальных партнеров летних молодежных школы выступают работодатели с социально ответственным поведением. Многие руководители наукоемких предприятий не ждут пассивно выпускников вузов, которые могут к ним прийти или нет, а выявляют лучших из них, пользуясь возможностями, предоставляемыми летними молодежными школами.

- *Валеологическое содержание деятельности* несмотря на факультативный характер является важным направлением работы виртуальных летних школ с учетом современных тенденций информатизации, компьютеризации и цифровизации. Рабочее пространство виртуальной реальности, создаваемое в летней школе, оказывает сильное воздействие на физическое, психоэмоциональное состояние старшеклассников и студентов. В связи с этим очевидно, что летняя школа, организуемая в каникулярный период, с одной стороны, должна обеспечить заслуженный отдых слушателей, с другой стороны, нивелировать негативные последствия для старшеклассников и студентов длительного использования гаджетов, компьютеров, виртуальной среды в целом [3].

5. Формы организации деятельности виртуальной летней школы в каникулярные периоды.

В соответствии с традиционным разделением форм организации обучения можно определить три основные формы организации деятельности виртуальной летней школы:

- *Индивидуальные формы:* тьюторство, включающее видео-консультации в прямом эфире, менторство, семейное обучение, самообучение и др.

- *Коллективно-групповые формы:* видео-лекции; виртуальные экскурсии; онлайн-видеоконференции, сопровождаемые видео-сессиями,

мультимедийными презентациями, онлайн-акциями, онлайн-журналами различной тематической направленности; виртуальны экскурсии; интерактивный познавательный игры-взаимодействия; онлайн-шоу; онлайн-квесты; тематические конкурсы с мастер-классами; практикумы и эксперименты при разработке виртуальных проектов и проведении мультимедийных исследований; тематические флэш-мобы и др.

- *Индивидуально-коллективные формы*: творческие недели, включающие онлайн-конкурсы, виртуальные выставки, онлайн-фестивали; научные чтения, проекты, погружения в формате сетевых сообществ социальных сетей и мессенджеров.

6. Методы, методики и технологии деятельности виртуальной летней школы в каникулярные периоды.

На основании возрастания уровня самостоятельности обучающихся обычно определяют следующие методы обучения: *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый (или эвристический), исследовательский*. Учитывая виртуальный формат летней школы, очевидно, что три последних метода имеют очевидные преимущества с использованием широкого спектра цифровых технологий и онлайн ресурсов: от геймификации и облачных технологий до искусственного интеллекта и Web-разработки с Web-программированием.

Данные позиции требуют дальнейшей конкретизации в зависимости от содержательной направленности деятельности виртуальной летней школы.

Литература

1. Агранат Д.Л., Львова А.С., Любченко О.А. Видеопрактика как инновационная форма профессионального становления будущего педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 26–36.
2. Воровщиков С.Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 22–25
3. Львова А.С., Любченко О.А. Профессиональное становление педагога в процессе работы с временным детским коллективом // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8–2. – С. 344–347.
4. Рябов В.В., Любченко О.А., Воровщиков С.Г. Ключевые положения концепции базовой кафедры подготовки вожатых Международного детского центра «Артек» // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 1. – С. 146–151.
5. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Мастерство вожатого: подготовка к руководству временным коллективом // Народное образование. – 2018. – №3–4. – С. 90–96.

6. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательно-производственное партнерство как новая форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 115–122

Скопцова М.М.

учитель начальных классов ГБОУ Школа 1370,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Marianna160@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос содержания профилактики школьной дезадаптации старших дошкольников в дошкольной образовательной организации. Выделена важность и необходимость организации методического сопровождения данного процесса для обеспечения его результативности. Определены проблемы, возникающие у старших дошкольников и приводящих к школьной дезадаптации, а также предложены пути их решения на основе использования методического сопровождения.

Ключевые слова: методическое сопровождение, школьная дезадаптация, адаптация, профилактика дезадаптации, старшие дошкольники

На данный момент в сфере дошкольного образования действует образовательный стандарт, регулирующий основы организации и функционирования дошкольного образования в России. Ключевой проблемой для организаций дошкольного образования становится практическая реализация положений этого федерального стандарта, которые хоть и сформулированы крайне четко, но не имеют конкретных рекомендаций по порядку и методам своего внедрения в образовательный процесс.

Более того, с такими сложностями сталкиваются как сами педагоги, психологи, работающие в образовательных учреждениях, так и люди, занимающие руководящую должность, на которых возлагаются задачи организации учебного процесса и функционирования самой организации.

В этой связи возникает острая необходимость помощи всем работникам и специалистам, задействованным в организацию образовательного процесса. Такой помощью должно выступать методическое сопровождение, которое на сегодняшний день относится к наиболее эффективным и действенным способам организации методической деятельности в целом. В дошкольных образовательных организациях проблема методического сопровождения

является комплексной и включает в себя вопросы функционирования взаимоотношений между людьми в социальной сфере, а также «выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражена посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик».

Непосредственно методическое сопровождение характеризуется как организованное систематическое взаимодействие между старшим, более опытным воспитателем и воспитателем, целью которого является оказание помощи и содействия воспитателю в вопросах поиска оптимальных путей решения поставленных задач и имеющихся проблем в профессиональной деятельности. Иными словами, важность и необходимость подготовки методического сопровождения состоит в том, что оно основывается на коллективном взаимодействии педагогов между собой, тем самым способствуя повышению уровня их профессионального мастерства, психологической и педагогической подготовки. Все это значительным образом влияет на сам учебный процесс, его эффективность и результативность.

Разработка правильного методического сопровождения будет так же способствовать адаптации обучающихся, в рамках дошкольной образовательной организации школьной адаптации старших дошкольников. Данный процесс представляет собой приспособление дошкольников к учебной среде, новому социуму и требованиям, предъявляемым им во время учебной деятельности. Так же в процессе адаптации дошкольники находятся на стадии освоения и изучения новой для себя школьной среды, по итогам которой они приспосабливаются к индивидуальным интересам и особенностям. Однако не всегда и не всем процесс адаптации дается легко или вообще проходит успешно, в таком случае возникает такое явление, как дезадаптация – то есть явление неуспешности ребенка в сфере обучения, которое возникает между самим ребенком и окружающей его образовательной средой по причине возникновения конфликта между требованиями этой среды и возможностями самого ребенка в силу уровня его возрастного и психического развития.

Как правило, заметить отрицательную динамику адаптации дошкольника можно еще на первом этапе, проявляющимся в напряженных взаимоотношениях ребенка с родителями и педагогами. На следующем этапе признаки дезадаптации становятся более явными и выражаются сначала в трансформации напряжения в смысловые барьеры, затем на третьем этапе в эпизодические и на четвертом в систематические конфликты. Самой высокой и негативной стадией дезадаптации дошкольника становится полный разрыв значимых для него отношений. Однако даже при явных признаках дезадаптации ребенка, педагоги зачастую связывают такую «неудачу» со

способностями ребенка, а именно их отсутствием, не обращаясь к поиску возможных причин и путей решения сложившейся проблемы.

Напротив, деятельность дошкольной образовательной организации должна быть сосредоточена на таком направлении как работа над процессом адаптации младших школьников. Именно целенаправленная и подкреплённая методическим сопровождением деятельность педагогов совместно с управляющими образовательной организации позволит организовать полноценную и эффективную профилактику школьной дезадаптации младших школьников.

Исходя из этого, методическое сопровождение профилактики школьной дезадаптации старших дошкольников должно осуществляться в двух ключевых направлениях – это содействие адаптации и профилактика дезадаптации. В области содействия адаптации работа дошкольной образовательной организации, в первую очередь, должна носить развивающий характер и способствовать развитию у дошкольника умения развиваться в школьной среде, раскрывать свои способности и удовлетворять потребности, не вступая в противоречия с этой средой. При правильной организации такого направления работы и обеспечения соответствующего методического сопровождения ее результатом станет адаптация как дошкольника к новой среде, так и самой среды к нему.

Однако такая ситуация является идеальной и, хотя часто встречается на практике, нередко примеры школьной дезадаптации старших школьников. Поэтому вторым направлением организации работы дошкольной образовательной организации является работа в области профилактики дезадаптации. В данной области организация работы дошкольной образовательной организации по отношению к дошкольнику должна быть построена на основе индивидуального подхода к нему. Отсюда следует отметить высокую важность организации компетентного методического сопровождения в этой области. Такое методическое сопровождение профилактики школьной дезадаптации ориентировано на помощь педагогам в поиске и искоренении причин возникновения дезадаптации.

Профилактика школьной дезадаптации должна делиться на два направления, первое из которых обеспечивало бы способствование непосредственно адаптации дошкольника в школьной среде на основе раскрытия его навыков, способностей и умений, а второе реализуется при «провале» первого этапа в случае возникновения дезадаптации и обеспечивает работу с дошкольником по преодолению сложившейся проблемы. Зачастую причинами дезадаптации у младших школьников становится несформированность общеучебных навыков и умений, которые приводят к снижению мотивации к обучению, что еще более увеличивает степень дезадаптации и влияния всего этого на психологическое состояние ребенка. Так же одной из причин является несформированность основ мышления

дошкольника, умений концентрации своего внимания и низким уровнем организованности, которые часто возникают в дошкольных образовательных организациях.

Ключевая проблема в возникновении дезадаптации дошкольника заключается не только в нем самом, но и в деятельности педагога, который на дошкольном этапе реализует работу с ребенком. Преодоление всех выделенных проблем будет возможно за счет подготовки методического сопровождения профилактики школьной дезадаптации старших дошкольников, причем обеспечением этого методического сопровождения должны заниматься не сами педагоги, его необходимо подготавливать на более высоком уровне – уровне руководства дошкольной образовательной организации. Именно на уровне управления следует прорабатывать совместно с компетентными специалистами содержание методического сопровождения педагогов, которое направлено на помощь в решении проблем дошкольников, приводящих к дезадаптации, с учетом возможности применения индивидуального подхода. Уже на следующем этапе полученные основы передаются квалифицированному педагогу, который уже конкретизирует обобщенные направления работы с учетом выявленных проблем и потребностей каждого ребенка, а затем уже непосредственно реализует такое методическое сопровождение.

Таким образом, обеспечение методического сопровождения является эффективным способом организации профилактики школьной дезадаптации старших дошкольников в дошкольной образовательной организации, причем с его помощью реализация данного процесса становится более результативным как для самого дошкольника, так и для организации работы педагога. При этом профилактика дезадаптации дошкольников должна быть основана на индивидуальном подходе к каждому ребенку исходя из выявления и диагностирования его проблем для обеспечения помощи ребенку в их решении. Важно задействовать в организации методического сопровождения как управление образовательной организации, так и привлечение более компетентных и опытных педагогов, которые бы обеспечили высокий уровень организации такого методического сопровождения.

Литература

1. Абибуллаева, Э. А. Сущность методического сопровождения педагогов в дошкольных образовательных учреждениях / Э. А. Абибуллаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 12 (198). — С. 142–145.
2. Виноградова Н. А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы. / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. — М.: Айрисс-пресс, 2008.- 192 с.

3. Кузьмина Е. С. Психолого-педагогическая характеристика школьной дезадаптации // Молодой ученый. – 2019. – № 18 (256). – С. 8–12.
4. Небогаткина А. А. Способы профилактики формирования школьной дезадаптации // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. - №10–1. - С. 99–102
5. Савенков А. И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей // Педагогика. 1999. № 3.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Михайлова А.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

alena.mikhailova95@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена истории формирования учебной самостоятельности младших школьников от античных времен до настоящего времени. В ней раскрывается понимание самостоятельности как важнейшей черты человека. С точки зрения исторического подхода обозначаются педагогические и организационные условия развития самостоятельности.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, инициативность, активность, воля.

В многочисленных научных исследованиях и педагогических практиках признано, что самостоятельность есть неотъемлемое качество личности, которое проявляется во всех сферах деятельности человека. Она проявляется в сознательном самоопределении человека, в адекватной самооценке им своих сил и способностей, в наличии умений и способностей самообразования, в способности к самостоятельному самоопределению в различных жизненных обстоятельствах, способности создать необходимые условия для жизнедеятельности. Формирование самостоятельности определяет условия формирования продуктивной деятельности учащихся [2, С. 35].

Вопрос о формировании самостоятельной деятельности школьников и условий организации данного процесса имеет свою давнюю историю. Об этом много говорили разные представители передовой педагогической мысли в течение многих столетий развития зарубежной и отечественной школы.

Уже в древности представители философской мысли основали своего рода школу, построенную на передовых для того времени принципах общения между учителями и учениками в неформальной для этого обстановке. Основными представителями этой школы были великие Сократ, Платон и Аристотель. На протяжении трех поколений они рассматривали как основные ценности - душу, личность, свободу, самостоятельность, самоопределение. Это, по их мнению, следовало бы учитывать в разных аспектах педагогической деятельности.

Названные моменты получили свое дальнейшее развитие в трудах гуманистов эпохи Возрождения. В эту эпоху процветания религиозной идеологии и схоластики они призывали к идее гармоничного развития

человека и воспитания у него таких качеств, как самостоятельность и независимость.

Вопрос о развитии самостоятельной деятельности школьников мы находим в трудах Я. А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци Ф.А. Дистервега. Так еще Я. А. Коменский высказал ценную мысль о том, что образование должно быть направлено не только на то, чтобы улучшить человека самого по себе, но и на то, чтобы подготовить его к улучшению жизни вокруг. В «Великой дидактике» он отрицал обучения с «чужим сознанием». «Неспособность хорошо выразить свои мысли - неудача, но отсутствие независимых мыслей намного важнее; самостоятельные мысли вытекают из самостоятельно приобретенных знаний. Только так люди могут быть готовы к самостоятельной деятельности в различных сферах жизни».

Согласно Ж. Ж. Руссо, важно учить так, чтобы школьник становился активным участником собственного обучения и воспитания. Это должно было в корне изменить взаимодействие учителя и ученика. Ж.Ж. Руссо настаивал на интенсификации воспитания в связи с жизнью, на личном опыте ребенка.

В начале 19 века И.Г. Песталоцци выдвинул идею улучшения обучения с помощью визуализации, наблюдения, обобщения и независимых выводов. Он показал на примерах возможности образовательного процесса в развитии самостоятельности и способностей умственных, физических.

Идеи о полноценном развитии ребенка были признаны и продолжены в работах Ф. Фребеля, И. Фихте, Ф. Шеллинга, Ф. Гегеля, Г. Спенсера, Д. Дьюи, Э. Кея и других. К примеру, И. Фихте считал, что школьник должен самостоятельно через свою свободную деятельность своего разума получать необходимую информацию.

Дальнейшая разработка педагогических идей, связанных с обозначенной проблемой, осуществлена в отечественной педагогике мыслителями Н.А. Добролюбовым, Д.И. Писаревым, Н.И. Пироговым, Л.Н. Толстым. Они считали, что связь между учением и жизнью является самым важным источником для пробуждения интереса и развития самостоятельности личности.

В российской педагогике огромное количество педагогического материала по проблеме развития самостоятельности охватывают труды великого русского педагога К.Д. Ушинского. В своих работах К.Д. Ушинский многократно отмечал важность активности и самостоятельности школьников в образовательном процессе. Один из первых он заявил о необходимости научить школьников учиться: «... вы должны передать школьнику не только свои знания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать новые знания, без учителя».

В современную эпоху большинство зарубежных и отечественных ученых в области педагогики рассматривают самостоятельность как важнейшее качество личности. Современные научные исследования также направлены на

развитие самостоятельности и инициативы школьников. Так психолог Л.С. Выготский считал необходимым организовать «образовательную среду» таким образом, чтобы школьнику потребовались самостоятельные упражнения и внутреннее удовольствие от учебного процесса.

Важность самостоятельной деятельности в развитии ребенка активно подчеркивается Ш.А. Амонашвили, А.К. Осницким, Ш.И. Ганелиным, Б.П. Есиповым, Л.Н. Скаткиным, Т.С. Панфиловым.

К примеру, А.К. Осницкий показывает связь самостоятельности с поведенческими моментами, связь самостоятельности с волевыми и моральными качествами. Он предлагает развивать самостоятельность и волю при решении проблемы саморегуляции.

В.И. Селиванов заявляет, что воля обнаруживается в сознательно-направленном действии, когда человек идет к достижению поставленной цели.

Учет характера деятельности учащихся позволяет судить не только о знаниях, умениях и навыках учащихся, но также о степени их активности и самостоятельности [3, С. 49].

В современной начальной школе важно сохранять традиции отечественной педагогики. В последнее время усложнились способы организации процесса усвоения знаний, стали широко распространяться формы работы с информацией. Однако, задача формирования учебной самостоятельности остается актуальной [1].

Таким образом, история развития учебной самостоятельности школьников имеет давнюю историю. В современном понимании самостоятельность есть важнейшая черта человека, без которого невозможно его полноценное развитие. Она основана на компонентах: а) компетенция, б) мотив к действию, в) усилие воли. Необходимым условием формирования самостоятельности является правильная организация среды, в которой подрастает ребенок. Учет названных положений позволяет повысить эффективность обучения и воспитания ребенка, осуществить переход преподавателей «старой школы» на новый стиль образования [4, с. 3].

Литература

1. Калинин А.В. Информационная структура управления процессом усвоения знаний // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015») / Ответственные редакторы Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. - Москва, 2015. – С.112-117
2. Леонович Е.Н., Суворова К.Д. Условия формирования продуктивной деятельности учащихся. Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № 2. С. 35–39.

3. Леонович Е.Н., Терентьева Д.А. Подготовка бакалавров к оценке результатов обучения как условию формирования учебно-познавательной деятельности школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. №6. С. 49–51

4. Леонович Е.Н. Переход преподавателей «старой школы» на новый стиль образования. Среднее профессиональное образование. 2016. № 3. С. 3–5.

5. Попов В.А. История педагогики и образования. - М.: Academia, 2017. - 80 с.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Архипова Т.А.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

arkhipova.tatyana95@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Автор статьи обосновывает собственную позицию: при разработке методических решений в области обучения школьников диалогу педагог должен опираться на достижения лингвистической науки. С этих позиций в статье представлен анализ основных понятий теории диалога.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, диалогическое общение.

The author of the article substantiates his own position: when developing methodological solutions in the field of teaching dialogue to schoolchildren, a teacher should rely on the achievements of linguistic science. From these positions, the article presents an analysis of the basic concepts of the theory of dialogue.

Keywords: dialogue, dialogic speech, dialogic communication.

Важный аспект начального обучения русскому языку – развитие диалогической речи младших школьников. Значимость обучения диалогическому общению «объясняется особенностями современного демократического общества и своеобразием учебного процесса, имеющего гуманитарную, коммуникативную направленность и реализуемого в основном в устной форме» [4, с. 27].

При разработке методических решений в области обучения диалогу педагог должен опираться на достижения лингвистической науки.

Изучение трудов по теории диалога позволяет констатировать, что исследованием различных его аспектов занимались многие современные лингвисты: Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, Н.В. Данилевская, Т.Н. Колокольцева, А.К. Михальская, А.А. Холодович, Л.П. Якубинский и др.

В литературе получили освещение вопросы: узкая и широкая трактовка понятия «диалог»; выявление сходства, различий в содержании понятий «диалог», «монолог»; выделение критериев разграничения этих понятий.

Анализ различий во взглядах ученых на сущность диалога позволяет выявить разные подходы в трактовке данного понятия. Так, широкое понимание диалога имеет место в работах М.М. Бахтина: ученый пишет о том, что мышление человека имеет диалогический характер, диалог – явление универсальное, пронизывающее всю жизнь человека [1, с. 71].

Вслед за методистом-исследователем А.В. Богдановой, мы считаем, что построение эффективной методической системы обучения диалогу должно опираться на узкую трактовку понятия «диалог». Однако при анализе научных

трудов, рассматривающих понятие «диалог» в рамках узкого подхода, разработчик методических вопросов обнаруживает, что трактовки понятия «диалог» в публикациях современных лингвистов весьма многочисленны и при этом различны. Приведем некоторые из них; диалог трактуется как: обмен высказываниями участников разговора; способ языкового общения людей, сопровождающийся сменой коммуникативных ролей; акт непосредственного общения людей, протекающий в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий; форма речи, при которой каждое высказывание адресуется собеседнику и оказывается ограниченным тематикой разговора [2, с. 11]. Наиболее емкое определение понятия дано в словаре «Язык. Речь. Коммуникация»: диалог есть «последовательность взаимосвязанных речевых актов, предполагающих не менее двух участников, каждый из которых попеременно становится то говорящим, то адресатом» [4, с. 128].

Узкая трактовка понятия «диалог» рассматривается в публикациях лингвистов во взаимосвязи с понятиями «взаимодействие», «общение», «коммуникация», «диалогическая речь». Так, исследователь В.Е. Кемеров отмечает: взаимодействие между людьми, между субъектами, обладающими сознанием, целенаправленной активностью, получила в науке название «межличностное взаимодействие», которое, собственно, и есть общение [2, с. 9].

Категория «общение» рассматривается как связь [3, с. 691], имеющая три стороны: перцептивная сторона характеризует процесс восприятия, понимания и оценки друг друга субъектами коммуникации; интерактивная обеспечивает изменение поведения одного из участников коммуникативного акта; собственно коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией [2, с. 9].

Термин «коммуникация» (от лат. *communico*) означает «делаю общим, связываю, общаюсь». Согласно определению исследователя О.И. Фроловой, коммуникация есть контакт субъектов, осуществляемый для передачи/получения информации при помощи системы единых знаков [2, с. 8].

Сопоставление понятий «взаимодействие», «общение» и «коммуникация» предполагает выявление сходства, которое состоит в наличии как минимум двух участников, обмен информацией и взаимное влияние друг на друга. Следует учесть, что такие особенности характерны и для диалога.

Сказанное позволяет заключить: в методическом исследовании понятия «диалог», «взаимодействие», «общение», «коммуникация» для обозначения речевого взаимодействия субъектов будут рассматриваться как синонимы.

Отражение в научных лингвистических трудах проблемы сопоставления понятий диалога и монолога выявляет трудности в определении границы между ними. Лингвист Л.П. Якубинский представляет формы речи так: диалог

– речь устная, перемежающаяся, непосредственная; монолог – речь письменная, опосредованная, односторонняя. В трудах А.А. Холодовича подчеркивается, что речевой деятельности в основном свойственна диалогичность, монолог же предстает в ограниченном числе текстов, например, это записи в дневнике, записной книжке и др. [2, с. 10].

Однако многие исследователи-лингвисты (Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, М.Н. Кожина, Л.В. Красильникова, А.К. Михальская, Л.П. Якубинский и др.) указывают, что в реальной речевой деятельности нередко встречаются тексты, обладающие признаками обеих форм речи. С этих позиций, вслед за А.В. Богдановой, выделим некоторые утверждения лингвистов: А.К. Михальская обращает внимание на факт перехода диалога и монолога как форм речи друг в друга в процессе реального общения; Т.Г. Винокур, А.Л. Доброхотов подчеркивают, что любой монолог имеет структуру диалога, так как ориентирован на адресата; Л.П. Якубинский отмечает, что между крайними случаями диалога и монолога располагаются промежуточные формы диалога и монолога, в разной степени обладающие свойствами двух форм речи [2, с. 11].

Наиболее важным аспектом изучения диалога является вопрос о его существенных признаках. Так, А.А. Шибаева называет три признака диалога: соотношение позиций собеседников, характер взаимопонимания и наличие творчества в общении. Заметим, что Т.Н. Колокольцева определяет последний признак как степень импровизационности речи. Сказанное позволяет сделать вывод: в диалоге общение равноправное, основано на уважении, монолог же характеризуется тем или иным уровнем игнорирования собеседника [2, с. 13].

Сопоставление точек зрения исследователей-лингвистов (Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, М.Н. Кожина, А.К. Михальская, Л.П. Якубинский и др.) относительно различий между диалогом и монологом позволяет вычленил именно те различия, которые значимы в контексте решения методической задачи развития диалогической речи обучающихся. В числе таких различий: наличие минимум двух собеседников (говорящего и слушающего); постоянная смена коммуникативных ролей собеседников; заданность содержания и формы ситуацией общения; взаимообусловленность реплик диалога.

В заключении подчеркнем: учет положений теории диалога при построении методической системы обучения диалогическому общению позволит преодолеть устойчивый пробел в начальном языковом образовании, коим предстает недостаточное внимание к вопросам обучения слушанию и говорению в диалоге. Только так можно создать условия для «повышения уровня овладения устно-речевой деятельностью современными младшими школьниками, которые, не владея в должной мере комплексом умений слушания и говорения, нередко вовсе избегают общения, обсуждения

проблем, возникающих в их повседневной коммуникативно-речевой практике» [4, с. 27].

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
2. Богданова А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект: Монография. – М.: Экон-информ, 2014. – 105 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – Санкт-Петербург: Норинт; Москва: Рипол классик, 2008. – 1534 с.
4. Зиновьева Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал. – Начальная школа. – 2020. – №9. – С. 27–30.
5. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь: Лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.

Белкина Е.С.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

BelkinaES@mgpu.ru

Имамова Ш.И.

студент ИППО

ImatovaSI@mgpu.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассмотрены вопросы эффективной социализации младших школьников посредством организации внеурочной деятельности на английском языке. Авторы анализируют теоретические и практические аспекты понятий «социализация» и «внеурочная деятельность». В статье представлен ряд заданий для организации тематического квеста на английском языке на тему “Different Professions Around Us In Our Everyday Life”.

Ключевые слова: социализация младших школьников, внеурочная деятельность, общеинтеллектуальное направление, формы реализации внеурочной деятельности в образовательном процессе.

В процессе социализации происходит формирование и развитие личности человека. Родители. Близкие друзья. Рабочий или учебный коллектив. Через общение с людьми из разных социальных групп человек познает себя. У него

формируются жизненные принципы, нормы и правила поведения, умения и навыки взаимодействия.

В современном мире невозможно представить развития личности вне процесса социализации. Ученые трактуют понятие «социализация» по-разному.

Игорь Семёнович Кон определяет социализацию как «процесс усвоения индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность».

В «Концепции воспитания учащейся молодежи в современном обществе» представлено определение, в наибольшей степени отражающее его сущность: «Социализация – процесс двусторонний. С одной стороны, индивид усваивает, ценности, нормы, установки, присущие обществу и социальным группам, в которые он входит. А с другой, в процессе социализации он активно воспроизводит систему социальных связей и социальный опыт» [3].

Процесс социализации является целенаправленным, поэтому преследует определенные задачи:

- адаптация (социальная) помогает индивиду приспособиться к динамично изменяющимся условиям социальной среды;
- автономизация (социальная) способствует индивиду устойчиво и стабильно вести себя и оценивать (самооценка), а также проявляться в отношениях с другими людьми [6].

Исходя из двух данных задач, можно выделить две формы социализации:

- адаптация,
- интеграция.

Адаптация подразумевает привыкание к определенной среде. В процессе адаптации младшие школьники наблюдают за взаимодействием людей в разных ситуациях. Также они совершают попытки общения для осознания верности своих выводов наблюдения. Учителю важно создать условия, в которых процесс адаптации пройдет интересно и эффективно.

После пройденного этапа адаптации начинается интеграция человека в социальную среду, в социум. В этом процессе развивается его самостоятельность, как в действиях, так и в принятии решений. Интеграция является самой эффективной формой социализации. Активное взаимодействие с людьми и окружающим миром помогает человеку становиться мобильнее, увереннее и эрудированнее. Также, на этом уровне человек, чувствуя себя комфортно и спокойно, начинает принимать самостоятельные решения в ситуациях выбора, понимая, что он способен повлиять или частично изменить себя под окружающую среду. Для успешной интеграции как результата социализации учителю необходимо выстроить адекватный план работы с младшими школьниками по достижению планируемых результатов.

Существует несколько психолого-педагогических компонентов решения проблемы социализации младших школьников:

- когнитивно-рефлексивный компонент (познавательный компонент);
- коммуникативный компонент;
- практический компонент;
- ценностно-смысловой компонент.

Познавательный компонент отвечает за теоретическую составляющую процесса социализации. Младший школьник получает знания и старается их понять. Здесь важно получить обратную связь, а значит задача учителя – научить ребенка делать рефлексии полученной информации.

В процессе коммуникации происходит общение и передача информации. В данном общении учитель может оценить, насколько верно младший школьник понимает и усваивает нормы поведения и общения. Учитель может создавать ситуации, для решения которых ученик будет применять различные формы и модели поведения, что поможет ему развивать данное умение.

В организации продуктивного коммуникативного процесса учителю помогает такое средство дидактического воздействия как адаптивная речь. Как указывает в своем исследовании Апарина Ю.И., адаптивная речь учителя является универсальным средством, помогающим учителю организовать на уроке учебную деятельность в рамках сотрудничества и сотворчества, гибко сочетая когнитивное напряжение и эмоциональное раскрепощение [4, с. 79].

Усвоить и отработать практические навыки возможно только в практической и продуктивной деятельности. Учителю уместно чередовать различные виды деятельности для расширения кругозора младших школьников. Смена видов деятельности дает возможность ребенку попробовать себя в различных ролях, таким образом, ребенок погружается в творческий процесс. Творчество помогает ребенку, как найти себя, так и развивать правое полушарие мозга, которое отвечает за творчество.

Ценностно-смысловой – это важный компонент, который включает в себя качественные результаты всех ранее перечисленных компонентов. На данном уровне у младшего школьника уже сформированы мотивы, которые помогают ему выбирать методы и формы общения в различных ситуациях межличностного общения. К данному моменту у ученика существуют ценностные установки и ориентации, которые делают его реакции уникальными и индивидуальными во взаимодействии с другими людьми и в разных ситуациях [1].

Для работы во всех компонентах социализации младших школьников выделяют несколько основных направлений формирования потребностей и способностей:

- к общению и взаимодействию;
- к чувствам и переживаниям;
- к познанию и самопознанию;

- к созиданию и творчеству.

Процесс социализации начинается в семье. Но после поступления ребенка в школу, именно она становится сильнейшим механизмом социального взаимодействия. В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, которое составляет цель и основной результат образования» [2].

Социализация в школе происходит в процессе совместной деятельности учителей и учащихся, а также детей друг с другом.

Образовательная деятельность состоит из учебной и внеурочной, определение которой также представлено в Стандарте. «Внеурочная деятельность – это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий» [2].

Внеурочная деятельность способствует решению таких задач, как:

- содействие развитию личности ребёнка путём расширения спектра программ и форм работы;
- развитие творческого потенциала с учетом индивидуальных особенностей учащихся;
- помощь учащимся на этапе адаптации к школе и новому виду ведущей деятельности – учебной;
- осуществление коррекционной помощи детям, испытывающим затруднения в учёбе [1].

Результаты её можно представить в виде уровней:

1 уровень: получение/открытие социальных знаний.

2 уровень: формирование отношения к ценностям общечеловеческим, базовым нравственным и культурным понятиям: труд, семья, культура, родина; формирование ценностного отношения к окружающему миру посредством получения социального опыта.

3 уровень: выбор определенного поведения, соответствующего ситуации.

Внеурочная деятельность может быть организована по разным направлениям: (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [2].

Занятия могут проводиться в форме экскурсий, кружков, секций, конференций, викторин, праздничных мероприятий, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований и т.д. Участие в разных формах внеурочной деятельности, способствует социализации в среде сверстников, благодаря индивидуальной, групповой и парной работе. Так же способствует раскрытию организаторских, творческих, музыкальных способностей учащихся.

На примере разработанного нами тематического квеста “Different professions around us in our everyday life” («Разнообразие профессий вокруг нас») мы анализируем, какие задания можно предложить ученикам 2-го класса в рамках общеинтеллектуального направления.

Учащимся предстоит помочь Белоснежке найти 7 гномов и вместе с ними добраться до дома (это задача квеста). Ученикам представлено и предложено квестовое поле, на котором изображен маршрут и станции-задания (это гномы).

Конкретизируем содержание заданий.

Часто дети спрашивают «а зачем нам нужно это знать?» Связь с реальной жизнью очень важна. Перед учащимися представлены изображения людей с разными проблемами: перелом, выпал зуб, выпадение волос и другие. Задание: предположить, люди каких профессий могут помочь в той или иной ситуации. На примере подобного задания ученики понимают, как информация может пригодиться в повседневной жизни. К какому специалисту обратится в той или иной ситуации. (Task: who can help you in these situations? Answers: a doctor, a hairdresser, a teacher, a scientist, a dentist.)

Задание: составление из карточек с буквами разных слов на определенную тему. Подобное задание способствует тренировке внимания и самоконтроля, а также расширению памяти/словарного запаса и запоминание правильного написания слов. (Task: somebody messed up all the letters in the words. Compose the right words. Answers: project, copybook, computer, ruler, calculator, eraser, presentation, pencil.)

Чаще всего задания, которые учитель предлагает учащимся, должны быть связаны с реальной жизнью. Задание: предлагаем ученикам сопоставить фразы, которые они слышат в повседневной жизни, с профессиями людей, которые им знакомы. (Task 4: connect each phrase to a person who uses it. Answers: “Good morning, children. Sit down and open your copybooks, please.” – a teacher; “Did you have high temperature or cough early in the morning?” – a doctor; “Did you see the thieves who robbed the bank? How did they look like? Describe them, please.” – a policeman; “567 rubles. Do you need a bag?” – a seller.)

Учитель должен расширять объем памяти младших школьников. Словарная работа – один из инструментов для достижения поставленной задачи. Предлагаем общее понятие (в нашем случае профессии), которое надо наполнить содержанием – вспомнить и подобрать все слова, которые относятся к заданной профессии.

В работе с любым направлением внеурочной деятельности, важно предоставить возможность учениками попробовать проявить себя в самых разных ролях. Поскольку в групповой деятельности открываются и лидерские качества, и творческие способности, учащиеся должны чувствовать свою самостоятельность. Это непременно будет способствовать всестороннему развитию личности ученика.

Как указывают А.В. Богданова и А.А. Чистик, формирование социокультурной компетентности возможно только в процессе социализации личности в различных видах деятельности [5, с.249].

Процесс социализации непростой, но очень важный для всестороннего развития личности. В процессе внеурочной деятельности учитель в силах сделать его интересным и увлекательным. Задача учителя – креативно и заинтересовано подойти к организации внеурочной деятельности. Именно тогда результатом внеурочной деятельности будет не только социализация, но и развитие словесно-логического мышления, произвольного внимания, расширение объема памяти и кругозора.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012г. № 273-ФЗ: в ред. от 17.02.2021г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. I). – Ст. 7598.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.2009г. № 373: в ред. от 11.12.2020г. // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2010. – № 12.
3. Мудрик, А.В., Бодалев, А.А., Малькова, З.А., Новикова, Л.И., Караковский, В.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / Под ред. А.В. Мудрик. – М., 1991. – 368 с.
4. Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка / Ю.И. Апарина: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва. – 2006. – 216 с.
5. Богданова, А.В., Чистик, А.А. Формирование у школьников социокультурной компетенции в процессе обучения этикетным речевым жанрам / А.В. Богданова, А.А. Чистик // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы межд. науч.-практ. конф. – М.: Экон-Информ, 2018. – С. 246-250.
6. Ивашова, О.А., Останина, Е.Е. Анализ программ внеурочной деятельности для начальных классов по общеинтеллектуальному направлению / О.А. Ивашова, Е.Е. Останина // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2015. – № 2. – С. 115-125.
7. Савенков А. И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей // Педагогика. 1999. № 3.

Борисова С.П.

*старший преподаватель факультета Управления и психологии
Кубанского государственного университета
childakademy@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье автор поднимает и выделяет вопрос актуальности метода сенсорной интеграции в работе психолога, логопеда, дефектолога, педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так же описывает причины необходимости наличия данного метода в психолого-педагогическом процессе развития личности ребенка через стимулирование органов сенсорной системы по средствам дидактических игр, упражнений, заданий, направленных на восприятие ребенком целостности предмета и себя, как личности через контакт с предметом, его осмысление и изучение.

Ключевые слова: сенсорная система, сенсорная интеграция, развитие мышления, словарный запас, самоидентификация, восприятие.

In the article, the author raises and highlights the issue of the relevance of the sensory integration method in the work of a psychologist, speech therapist, speech pathologist, teacher with children with disabilities. He also describes the reasons for the need for this method in the psychological and pedagogical process of the child's personality development through stimulating the organs of the sensory system through didactic games, exercises, tasks aimed at the child's perception of the integrity of the object and himself, as a personality through contact with the object, its comprehension and study.

Key words: sensory system, sensory integration, development of thinking, vocabulary, self-identification, perception.

Метод сенсорной интеграции в последние десятилетия находит все большее применение во многих странах мира, как способ работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья направленный на их коррекционно-развивающую деятельность. В данной статье будет рассказано о психолого-педагогическом аспекте данного метода и почему он применяется именно к детям с ОВЗ, но сначала давайте разберемся, что же такое сенсорная интеграция.

Сенсорная интеграция – это 1) способность человеческого мозга воспринимать получаемые им данные через органы чувств, 2) модуляция – способность идентифицировать из полученной информации наиболее значимую, 3) интерпретация – объединять и интерпретировать полученную информацию, 4) формулировка ответной реакции – анализ полученных данных и выдача ответной реакции, 5) адаптивный ответ – способность

формулировки целенаправленной ответной реакции, обратной связи, эмоции, речи на полученный через органы чувств внешний раздражитель. [1, 2, 6]

В силу увеличения количества детей с затруднениями в психологическом и физическом развитии метод сенсорной интеграции получает все большее распространение, так как подобные дети требуют особого анализа, подбора индивидуальных, адаптированных упражнений, игр направленных на развитие определенных органов чувств, чтобы научить ребенка получать, интерпретировать, вычленять и отвечать на внешний раздражитель, прислушиваясь к своим ощущениям. Иными словами, психолого-педагогический аспект сенсорной интеграции учит развивать в ребенке способности доверять своим органам чувств и ориентироваться на них.

Данный метод был разработан американским врачом, логопедом, психологом, трудотерапевтом Джин Айрес, которая работала с детьми и взрослыми с неврологическими нарушениями и в последствие начал применяться в работе с детьми с ОВЗ. Сенсорная интеграция занимается проблемой интерпретаций поступающих сигналов в мозг от нервной системы. Процесс сенсорной интеграции начинается с первых недель внутриутробной жизни эмбриона и наиболее ярко протекает вплоть до дошкольного возраста. Интерес изучения сенсорной интеграции связан с тем, что в течение всей жизни человек учится, познает новую информацию, полученную через органы чувств, интерпретирует полученные данные из внешнего мира и на основе полученных данных через органы чувств формирует знания относительно того или иного явления.

Сенсорная интеграция может заинтересовать тех, кому знакомо какое-либо действие, которое нужно совершить для того, чтобы произошло следующее действие. Например, чтобы заснуть, необходимо укрыться определенным одеялом и лечь в определенное положение, или, чтобы проснуться, необходимо потянуться определенным образом. Так же сенсорная интеграция знакома людям, которые не переносят какой-то определенный вид музыки, еды, ткани и так далее.

Проще говоря, сенсорная интеграция – это способность мозга анализировать поступающую информацию от всех органов чувства, анализировать ее, выделять основное и второстепенное, вырабатывая определенную ответную реакцию.

В последнее время изучение сенсорной интеграции получает все большее распространение в психолого-педагогической практики в силу того, что дети все чаще подвержены сенсорным перегрузкам слуха и зрения и сенсорному голоду остальных органов чувств. Особо остро стоит вопрос процесса сенсорной интеграции у детей с ограниченными возможностями здоровья в силу того, что программа сенсомоторного развития детей носит скорее развлекательно-развивающий характер, не учитывая индивидуальные

особенности каждого ребенка в отдельности и уровень его психологического и физического развития.

В ходе психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья специалисты все чаще отмечают дисфункцию сенсорной интеграции, которая выражена нарушением интерпретаций детей о получаемой ежедневно сенсорной информации, в том числе зрительной, обонятельной, вкусовой, тактильной, слуховой, что в свою очередь приводит к системным когнитивным искажениям, нарушениям восприятия действительности, затруднению в развитии мелкой моторики, координации движений, нарушению телесности, мыслительной деятельности и, как следствие, влияет на социальную адаптацию и психологическое здоровье в целом.

По результатам многочисленных исследований зарубежных и отечественных ученых можно сделать вывод о том, что нарушение сенсорной интеграции является основой нарушения развития мышления, речи, координации движений, уровня обучаемости и формирования опыта об окружающем мире у ребенка. Анализ научных исследований показал, что структура коррекционной работы развития высших психических функций следует включить метод сенсорной интеграции, как подготовительный этап для диагностирования самих нарушений и составления дальнейшей программы по работе с данными нарушениями у конкретного ребенка или группы детей с общими ограничениями здоровья. Метод сенсорной интеграции является инструментом в работе психолога, логопеда, педагога, дефектолога и предполагает развитие ребенка через его сенсорную систему. В дошкольном возрасте особое внимание выделяется развитию пяти органов чувств: обоняние, осязание, слух, зрение, вкус.

Зачастую у детей с ОВЗ наблюдается нарушение восприятия через чувства. Эти дети трудно усваивают получаемый материал, демонстрируют эмоциональную отстраненность, замкнутость или, наоборот, гиперактивность. Задача педагога-психолога побуждать у такого ребенка или группы детей появление естественного интереса к получаемой информации через игру, стимулируя органы чувств.

Всем известный факт, что через зрение человек получает максимальное количество информации об окружающем его мире и на основе этой информации формулирует представление о себе и о людях, которые его окружают.

Игры, развивающие зрительное восприятие стимулируют развитие долговременной и кратковременной памяти, наблюдательность, формируют представление о форме, цвете, материале предмета, увеличивают словарный запас ребенка.

С помощью игр, стимулирующих и развивающих зрительное восприятие, ребенок учится ориентироваться в пространстве, анализировать свои

собственные чувства к окружающим его людям, формулировать ответную реакцию и демонстрировать ее окружающим.

Развитие слухового восприятия стимулирует умение идентифицировать голоса близких людей ребенка, понимать их настроения, анализировать их речь и в совокупности с невербальным общением (мимика, жесты) выстраивать образ человека у себя в сознании.

Специально подобранная дидактическая игра позволяет ребенку научиться формулировать образ какого-то предмета, учить отличать этот предмет от других по характерному внешнему виду и звуку, который он издает. В данных играх акцентируется внимание на зрительном и слуховом восприятии одновременно для формирования целостного образа предмета в сознании ребенка. Так же подобные игры учат различать предметы не только по внешнему виду, форме, цвету и фактуре (зрительное восприятие), но и по звуку, который ребенок может попробовать извлечь из предмета сам для более четкой фиксации в памяти образа предмета и прямой ассоциации со звуком, который этот предмет издает.

Данные игры стимулируют развитие мышления, которое протекает неразрывно с процессом психического развития ребенка. Способствует развитию речи, словарного запаса, запоминанию звуков, форм, цветов, внешних качеств какого-либо предмета.

Тактильные образы объектов и игры, связанные с развитием кинестетического восприятия мира, направлены на изучение структурных, фактурных свойств предмета. Эти игры учат ребенка фиксировать в сознании, анализировать и запоминать свойства предмета по материалу из которого он сделан, по весу, по температуре, внешним изъясам (шероховатости, плотности). Подобные игры способствуют развитию эмоциональной сферы ребенка, его мелкой моторики, способствуют развитию его словарного запаса по средствам рассказа своих ощущений и впечатлений от этого предмета.

Примером подобных игр служит игры в конструктор, лепка, изготовление фигурок из глины, мокрого песка, раскраски, произвольное рисование в присутствии взрослого, который спрашивает ребенка о его чувствах, ощущениях, эмоциях от процесса игры, задает вопросы, чтобы включить сенсорику ребенка.

Более структурированным и сложным процессом познания окружающего мира и его сенсорной интеграции является включенность нескольких или всех чувств в процесс игры. Познавая окружающие предметы, ребенок может произвольно включить и вкусовое восприятие, чтобы достроить полное представление о предмете, с которым ребенок непосредственно соприкасается, взаимодействует, играет. Чем обширнее и глубже включены его сенсорные восприятия в контакт с предметом, тем эффективнее процесс познания, мышления, эмоционального и умственного развития.

Выявлено, что уровень успеваемости в обучении ребенка, развитие его речи, мелкой моторики, логического мышления, поиска причинно-следственных связей, уровень его социальной адаптации в группе напрямую связан с уровнем сенсорного восприятия и развития, и восприятия ребенком его ближайшего окружения и окружающих его предметов.

Для того, чтобы в сознании ребенка закрепился образ, сформировался опыт, появилась критическая оценка ситуации, удерживался в памяти предмет мышления, ему необходимо «собрать» внешнюю информацию о предмете: потрогать, посмотреть, послушать, понюхать, попробовать. Если по каким-то причинам получаемая информация через органы чувств не интерпретируется, вызывает затруднения ее проанализировать, то это вызывает общее отставание в развитии, снижение эмоциональности, отстраненности, дезориентации в пространстве.

Совершенно очевидно, что метод сенсорной интеграции в коррекционной работе психолога, дефектолога, логопеда, педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд преимуществ, которые делают этот метод востребованным и эффективным в вопросе узнавания окружающего мира, внутреннего развития ребенка. Каждое занятие с использованием сенсорных материалов вызывает живой интерес у ребенка, его эмоциональную включенность, размышление, формирование и становление речи, развитие телесности, спокойствие, расслабленность, фокусирование внимания на конкретной задаче, помогает формировать положительные впечатления за день и, как следствие, формировать детский опыт, который окажет влияние на всю дальнейшую жизнь. Дети с интересом включатся в игру, где требует что-то погладить, потрогать, попробовать на вкус, разукрасить, собрать или разобрать.

Использование сенсорной интеграции является эффективным методом профилактики вторичных дефектов и позволяет в естественной форме определить творческие способности ребенка, зафиксировать в его памяти свойства предметов и его отношение к ним, выявить и развить резервные возможности.

Подводя итоги всего вышесказанного, можно уверенно сказать, что такой важнейший механизм становления личности ребенка, как мышление, его самоидентификация в социуме, формирование его личного опыта, развитие речи, если не сформирована база творческого потенциала, ассоциативного мышления, осознания себя и окружающего мира, формирование характера ребенка и его индивидуальных особенностей невозможны без сенсорной интеграции.

Иначе говоря, развивающие дидактические игры, основанные на сенсорной интеграции, способствуют всестороннему развитию ребенка и являются важнейшей частью становления его личности.

Литература

1. Айрес Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. – М.: Теревинф, 2010.
2. Айрес Д. «Ребенок и сенсорная интеграция». Изд. «Теревинф» Москва 2012г.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М., 1947.
4. Войлокова Е.Ф. «Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью». Изд. «Каро» М., 2005г.
5. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: сб. ст. / А.Б. Архипов, Е.В. Максимова, Н.Е. Семенова. – М.: Диалог-МИФИ, 2011.
6. Ayres J. Sensory integration and the child. – Los Angeles, 1979.
7. Trott, M. C., Laurel, M. K. and Windeck, S. L. 1993. SenseAbilities: understanding sensory integration. San Antonio: Therapy Skill Builders.

Заблоцкая А.С.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

fkctpf@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье рассматриваются особенности организации проектной деятельности школьников с использованием цифровых технологий. Представлено определение понятия «проектная деятельность» согласно современным образовательным стандартам, а также краткая история проектной деятельности. В статье проанализирован жизненный цикл проекта (5П проекта) на примере проектной работы, выполненной учащимися 4 класса на платформе Microsoft Teams.

Ключевые слова: деятельностный подход, проектная деятельность, 5П проекта, внеурочная деятельность, цифровые технологии.

Современный образовательный стандарт основан на системно-деятельностном подходе, и проектная деятельность, как средство реализации данного подхода, обеспечивает познавательную и социальную активность молодого поколения, является практико-ориентированной и инициирует нестандартные решения.

ФГОС нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, методы проектно-исследовательской деятельности определены как одно из условий реализации образовательной программы начального общего образования. В соответствии с современными требованиями, в программах начального образования

проектная деятельность встречается не только в содержании учебной, но также и во внеурочной деятельности. Согласно современным образовательным стандартам нового поколения, проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, которая имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направлена на достижение общего результата деятельности. [5]

Возраст обучающихся начальной школы накладывает ограничения на организацию проектной деятельности, но несмотря на это, младших школьников нужно обязательно вовлекать в проектную деятельность, ведь именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд установок, личностных качеств и умений.

Проектная деятельность способствует развитию мыслительной деятельности учащихся, а также помогает развивать коммуникативные способности обучающихся и умения творчески подходить к результатам работы. Проекты служат методом обучения, с помощью которого учащиеся приобретают знания и навыки в процессе планирования и выполнения усложняющихся практических заданий – проектов. Задания берутся из школьной программы, а также создаются самими детьми вместе с учителем в процессе обучения и во внеурочной деятельности.

Проектный метод зародился в начале XX века в США. Истоки этого метода связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с разработками американского философа и учителя Джона Дьюи и его ученика Уильяма Килпатрика.

Джон Дьюи и Уильям Килпатрик считали, что обучение надлежит реализовать при помощи целесообразной работы учащегося, соотносясь с его собственным вниманием как раз в данном знании. [1]

Метод проектов ориентирован на решение конкретной проблемы, и направлен на получение результата. В современной педагогике этот метод используется вместе с предметным обучением, а также является одним из компонентов системы образования.

На сегодняшний день, в связи с развитием цифровизации, проектную деятельность можно осуществлять с использованием онлайн ресурсов, образовательных платформ. В современном мире стало гораздо проще найти материал, многие образовательные сайты и электронные платформы стали доступны для общего пользования, с каждым годом появляется все больше и больше возможностей для обучения.

Согласно ФГОС СОО, индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся. Обучающиеся выполняют работу самостоятельно под руководством учителя в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, а также любой избранной

области деятельности. Индивидуальный проект выполняется обучающимся в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом. [5]

Обучающиеся впервые знакомятся с проектной деятельностью в начальной школе, но главная задача проекта знакома им уже давно. Стартовой точкой любого проекта является вопрос, на который необходимо дать ответ, только теперь они должны научиться обосновывать свой ответ с помощью проведенного исследования.

Представляется интересным исследование Апариной Ю.И., Павловой А.С., Чистик А.А. указывающее на значимость и продуктивность особого вербального воздействия педагога на учащихся в процессе проектной деятельности [4, с. 99].

В качестве примера проектной деятельности в начальной школе мы рассмотрим проектную работу «Паронимы как языковое явление в английском языке», которая была реализована учениками 4 класса. В начальной школе ученики знакомятся с данной темой на уроках русского языка в 4 классе. Работа по реализации проекта проводилась в дистанционном формате с использованием цифровой платформы для дистанционного обучения Microsoft Teams (Тимс).

Жизненный цикл любого проекта состоит из пяти стадий. В соответствии с международным стандартом управления проектами, разработанным Институтом проектного управления (Project Management Institute – PMI®), определяют следующие пять стадий любого проекта, которые переносятся на учебную деятельность в виде пяти «П» (формула 5П: проблема > планирование > поиск > продукт > презентация):

- стадия 1 «Инициирование» – 1П «Проблема» (постановка проблемы);
- стадия 2 «Планирование» – 2П «План» (планирование работы над проектом);
- стадия 3 «Исполнение» – 3П «Поиск» (поиск информации по проблеме);
- стадия 4 «Контроль» – 4П «Продукт» (выпуск продукта);
- стадия 5 «Завершение» – 5П «Презентация» (презентация проекта и подготовка портфолио проекта). [2]

Стадия 1 «Проблема». Учащимся было предложено представить коннотативное значение современных слов, которые они уже знают: *economic* и *economical*, и был сформулирован вопрос (или проблема): «Чем отличаются эти слова по смыслу?» Таким образом, было задано направление работы (ответ на вопрос или решение проблемы), целью которой (целью проекта) явилось создание школьного словарика распространённых паронимов в качестве знакомства младших школьников с новой лексикой.

Стадия 2 «Планирование». Стадия планирования включала определение цели и задач проекта, методов исследования, способов и сроков реализации проекта.

Стадия 3 «Поиск». Поиск информации является основной стадией проекта, в процессе которой осуществляется решение задач проекта.

В нашем проекте среди учащихся был проведен опрос, и на основе его анализа стало очевидно, что многие учащиеся делают ошибки в употреблении паронимов, как в русском, так и в английском языках.

Если для исправления ошибок русского языка они могли обратиться к словарям паронимов, то подобного словаря, содержащего английские паронимы, в доступном для учащихся материале нам найти не удалось. Таким образом, была проведена оценка имеющихся и недостающих ресурсов.

Далее проводился анализ представленных паронимов. При анализе использовался наглядный метод, с помощью которого детям проще было анализировать слова. Благодаря развитию цифровых технологий, мы выполнили интерактивное задание в приложении LearningApps, позволяющем создавать развивающие упражнения для проверки знаний, а также воспользовались ресурсами МЭШ (Московская электронная школа). В ходе проведенной работы выяснилось, что учащиеся начальной школы имеют представление о том, что такое паронимы. Конечно, для них эта тема достаточно сложная, но если использовать интерактивные задания с иллюстрациями, то детям будет проще запомнить значение того или иного слова.

Для максимально эффективного объяснения ученикам начальной школы сущности сложных лексических явлений, таких как паронимия, учителю следует воспользоваться универсальным средством дидактического воздействия. Такое средство представлено в работе Апаринной Ю.И. и определяется как адаптивная речь учителя. Адаптивная речь позволяет гибко обеспечивать на уроке процесс сотрудничества и сотворчества для максимальной продуктивности учебного процесса [3, с. 81].

Стадия 4 «Контроль». Контрольным этапом в реализации проекта был выпуск продукта – готового словарика английских паронимов. Изученные паронимы собирались в словарик (продукт), который в дальнейшем был распечатан для использования в учебной деятельности. В словарик было решено включить ряд упражнений для запоминания паронимов во фразах.



Рисунок 1. Продукт проекта по изучению паронимов английского языка

Стадия 5 «Презентация». Презентация проекта была подготовлена с использованием программного обеспечения Microsoft Power Point и реализована дистанционно. Все материалы, которые были использованы или созданы в процессе работы над проектом (в т.ч. анкеты для опроса, черновики, упражнения, словари и т.д., а также непосредственный продукт и его презентация) были включены в портфолио проекта.

Работа «Паронимы как языковое явление в английском языке» позволила ученикам познакомиться с одной из непростых тем английского языка. Данная тема была выбрана неслучайно, поскольку лексический материал представляется весьма сложным для учеников начальной школы, но полученные в процессе работы над проектом знания будут востребованы не только в английском, но и в русском языке.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что подобный вид работы может использоваться в системе дополнительного образования с целью мотивирования учащихся к изучению особенно интересующих их областей знаний.

Литература

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование [Пер. с англ.] / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 383 с.
2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2. -е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
3. Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка / Ю.И. Апарина: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва. – 2006. – 216 с.

4. Апарина, Ю.И., Павлова, А.С., Чистик, А.А. Профессиональный жаргон учителя английского языка // Ю.И. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик. – Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97-100.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.03.2021).

6. Савенков А. И., Алисов Е. А., Кривова В. А., Цаплина О. В. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. -М.; 2016.

Павлухина О.В.

учитель начальных классов
МОУ-Гимназия №2 г. Раменское

Мадумарова А.В.

учитель начальных классов
МОУ-Гимназия №2 г. Раменское

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ

В статье раскрываются особенности организации дистанционного обучения младших школьников в период пандемии коронавирусной инфекции, а также анализируется потенциал средств дистанционного обучения, которые могут быть полезны учителю начальной школы сегодня. Авторы статьи опираются на собственный практический опыт и определяют перечень средств дистанционного обучения, способных дополнить современное начальное общее образование.

Ключевые слова. Дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, младший школьный возраст.

The article reveals the features of the primary schoolchildren distance learning organization for during the coronavirus pandemic, and also analyzes the potential the distance learning tools that can be useful to an elementary school teacher today. The authors of the article rely on their own practical experience and determine the distance learning tools list that can complement modern primary general education.

Keywords. Distance learning, information and communication technologies, primary school age.

Изменения в современном мире диктуют системе образование использовать нетрадиционные до недавнего времени формы и технологии обучения. К таким формам относится дистанционное обучение, регулируемое

прежде всего Федеральным Законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании).

Дистанционное обучение приобрело официальный статус с 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобрнауки России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования (впоследствии эксперимент был продлён) [9]. Несмотря на то, что на сегодняшний день дистанционные технологии реализации образовательного процесса выступают неотъемлемым компонентом его организации, опыт весны 2020 года, когда пандемия Коронавирусной Инфекции–COVID-19 привела к вынужденному закрытию большинства школ по всему миру, оказалось, что большинство современных российских школ не готовы к резкой смене традиционной системы обучения на дистанционную. Это было связано не только с технологическими, но и с психологическими, организационными и другими затруднениями, анализ которых проводится в настоящее время.

Многие преподаватели в связи с отсутствием подобной повсеместной практики ранее были вынуждены в экстремально короткие сроки осваивать как саму форму проведения уроков онлайн – вебинар, так и сопутствующие этому программные средства, платформы, сервисы.

Как показал наш собственный образовательный опыт, в целом учащиеся 1 класса в возрасте 7-8 лет и их родители не готовы были на переход к дистанционному обучению. Учитывая возрастные особенности учащихся, нами было выделено несколько программ, позволяющих преподавателю в начальных классах проводить уроки дистанционно. К ним относятся такие программы как:

1. *Школьный портал (электронный журнал)* - Привычным средством традиционного обучения является электронный журнал. Но и во время карантина электронный журнал стал необходимым средством общения педагога с учащимися и их родителями. Учитель направляет учащимся через электронный журнал задания, определяя форму и сроки их выполнения. Учащиеся встречно направляют учителю выполненные работы или фотоотчеты работ. Дети занимаются по стандартной образовательной программе, используя учебники, а также дополнительные материалы: видеолекции, видеоуроки, презентации, прикрепленные к заданиям. Родители всегда могут отследить и проконтролировать успеваемость своего ребенка.

2. *Zoom* – одна из наиболее простых и доступных платформ для начинающих дистанционных пользователей как со стороны организатора, так и его участников. Интерфейс программы интуитивно понятен, прост и достаточно многообразен по функционалу. Основным неудобством бесплатной версией является 40-минутное ограничение по времени, что приводит к необходимости повторно заходить в виртуальную комнату для продолжения занятий.

3. *Microsoft Teams* – платформа, разработанная компанией Microsoft для дистанционного обучения. Поскольку у этой платформы есть таргетированная направленность, в ней есть возможность создания онлайн-классов, добавления учебных материалов, создания тестов, домашнего задания. Эту платформу можно рассматривать как альтернативу Школьному Порталу. Платформа может приобретать дополнительный функционал за счёт совместимости с многообразными приложениями Google.

4. *LearningApps* – онлайн-сервис для создания и использования интерактивных заданий и упражнений, в том числе комплексных, что позволяет создавать электронные учебно-методические комплексы по различным предметам. Этот сервис позволяет самостоятельно создавать задания, а также пользоваться имеющимися в его фонде разработками, созданными другими пользователями. Сервис поддерживает несколько языков, интегрируется в системе дистанционного обучения Moodle.

5. *Яндекс. Учебник* представляет собой портал, который содержит более 35 тыс. заданий по русскому языку и математике различного уровня сложности для школьников первого–пятого классов.

6. *Я-класс* – ресурс, который реализует возможность проверки успешности усвоения пройденного материала учащимися. Большим плюсом является удобство пользования сервисом как педагогам, так и ученикам.

Российская электронная школа (РЭШ) – портал, где представлены интерактивные уроки от лучших учителей нашей страны по всей школьной программе с 1 по 11 класс. На сайте собраны более 120 задач, видеоуроки, тематические курсы, а также каталог концертов, фильмов и музеев. (Рис.1).

Предмет	Класс	Урок	Наименование задания	Статус задания	Действия
☐ Окружающий мир	1 класс	Урок 32. Почему мы всё чаще слышим слово «экология»?	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐ Окружающий мир	1 класс	Урок 31. Зачем люди осваивают космос?	Просмотреть видео	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐ Математика	1 класс	Урок 62. Общий приём вычитания с переходом через десяток	Просмотреть видео	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐ Русский язык	1 класс	Урок 39. Что такое твёрдые и мягкие согласные звуки и какие буквы нужны для их обозначения?	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты
☐ Изобразительное искусство	1 класс	Урок 17. Какого цвета страна родная	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты
☐ Окружающий мир	1 класс	Урок 29. Зачем нужны автомобили, поезда, корабли, самолёты?	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты
☐ Русский язык	1 класс	Урок 65. Слова однозначные и многозначные, близкие и противоположные по значению. Словари русского языка	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты
☐ Математика	1 класс	Урок 52. Общий приём сложения однозначных чисел с переходом через десяток	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты
☐ Математика	1 класс	Урок 60. Таблица сложения однозначных чисел в пределах 20 с переходом через десяток	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты
☐ Математика	1 класс	Урок 32. Таблица сложения	Просмотреть видео	На проверке: 0/28 Оценено: 0/28	Результаты

☐	Технология	1 класс	Урок 17. Проверка знаний и умений, полученных в 1 классе	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Русский язык	1 класс	Урок 83. Обобщение материала в форме обучающего тестирования	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Русский язык	1 класс	Урок 82. Правила правописания. Подготовка к итоговой работе	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Окружающий мир	1 класс	Урок 33. Итоговый урок по теме «Почему и зачем?»	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Математика	1 класс	Урок 66. Итоговый урок по курсу математики в 1 классе	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Технология	1 класс	Урок 17. Проверка знаний и умений, полученных в 1 классе	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Окружающий мир	1 класс	Урок 33. Итоговый урок по теме «Почему и зачем?»	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты
☐	Математика	1 класс	Урок 64. Приёмы вычитания: «14 – », «15 – », «16 – »	Посмотреть видеоурок	На проверке: 0/29 Оценено: 0/29	Результаты

Рис.1. Личный кабинет РЭШ. Список заданий для учеников.

Период обучения грамоте в 1 классе МОУ-Гимназии №2 г. Раменское проходил в очном формате в классно-урочной системе. Таким образом к моменту пандемии учащиеся уже могли писать и читать, что облегчило нам обучение в дистанционном формате.

Организация дистанционного обучения в период с 06.04.20 по 29.05.20 проходило offline и online. Ссылки на видеоуроки выдавались с различных обучающих платформ через Школьный портал. Для повторения и закрепления пройденного материала использовались учебники и рабочие тетради по предметам. Выполненные работы, учащиеся загружали на страницу урока в Школьном портале, где проверялись и комментировались учителем. Для контроля качества знаний учащихся использовалась платформа Яндекс. Учебник, в которой собирались самостоятельные работы по пройденным темам (Рис.2.).

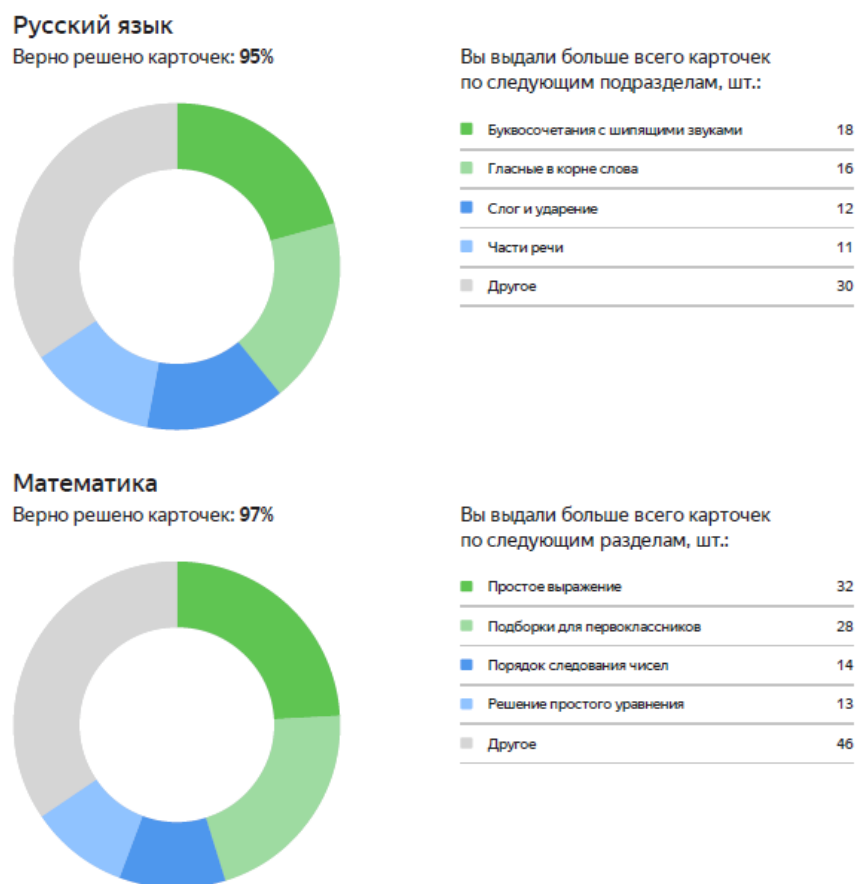


Рис. 2. Статистика 1 класса в Яндекс. Учебнике по предметам.

Литературное чтение сопровождалось аудио- и видео- сказками и мультипликационными фильмами изучаемых по программе: Youtube.ru, Mishka-knizhka.ru.

Через ZOOM проводились индивидуальные и групповые занятия, различные обучающие игры, используя сервис LearningApps и Microsoft Teams.

Каждая из перечисленных выше программ и сервисов позволяет сделать дистанционное обучение более комфортным и привычным. Каждая рассмотренная система может быть использована как по отдельности, так и в совокупности, что будет способствовать повышению эффективности уроков.

Таким образом, дистанционное образование с 2020 года по праву может считаться неотъемлемой частью всего образования, имеющей собственный перечень наиболее распространенных программ и сервисов.

Литература

1. Савенков А. И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей // Педагогика. 1999. № 3.
2. Савенков А.И. модифицированный вариант диагностической методики "карта одаренности" // Известия института педагогики и психологии образования. 2021. № 2. С. 97-103.

Рослякова Е.Д.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

liza1717_96@mail.ru

Научный руководитель: Полковникова Н.Б.

доцент, канд. пед. наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

В статье раскрывается понятие «этнокультурное воспитание, освещается состояние этнокультурного воспитания в современных российских образовательных учреждениях. Выявлены основные аспекты влияния русской народной сказки на этнокультурное воспитание дошкольников, а также рассмотрены методы воспитательной работы с ее использованием.

Ключевые слова: Этнокультурное воспитание, русская народная сказка, старший дошкольный возраст.

Сегодня государственная и социальная сферы переживают новый исторический поворот в своем развитии. Общество поглощено проблемами рыночных отношений, нестабильностью экономики, политическими сложностями, все более разрушаются социальные и нравственные устои. Общественно-политические перемены, происходящие в современном обществе, актуализировали задачу воспитания людей с традиционными морально-нравственными ценностями, готовых к творческой и общественной деятельности. Тенденция к угасанию, а значит и к полному исчезновению национальных культурных основ, в последние годы становится особенно явной [2]. Поэтому в современном образовании остро стоит проблема формирования этнокультурных компетенций, начиная с дошкольного возраста.

Характерной чертой современной России является стремление познать исторические корни населяющих ее народов, понять и сохранить многообразие их культурных традиций. Одновременно с этим в социуме наблюдается высокий рост национального самосознания, принимающий порой опасные формы [3]. Вопрос научного обоснования этнокультурной составляющей современного воспитания особенно важен, поскольку сохранение и возрождение национально-культурных скреп представляется значимой перспективой для государства и общества.

Сегодня наше общество вновь осознает, что без духовной основы нет развития, поэтому актуальной является задача глубокого научного изучения и применения достижений народной культуры в воспитании детей [2, 3]. Ознакомление с окружающей действительностью обогащает чувственный

опыт ребенка и является наиболее подходящим для приобретения этнокультурных представлений: о национальном достоянии страны, ее истории и культуре.

Формировать этнокультурные представления у старших дошкольников – это значит не только вооружать их необходимыми знаниями, но и постоянно беспокоиться об их нравственности, о культуре человеческих отношений, стремиться, чтобы ребенок становился щедр на добро, внимание, помощь и заботу. Этнокультурные представления являются важным элементом социальной активности, гражданской и патриотической позиции [1, 6, 7].

Этнос – ведущая категория в исследовании национальной культуры. Существуют различные трактовки этого определения, но ведущим является определение этноса как географического, природного явления, общественного единства группы людей с определенными стандартами поведения. Этнокультурное развитие основывается на включение всех групп детей в творческую деятельность, нацеленную на освоение основ традиционного народного ремесла, народных игр, фольклора, но, прежде всего, призвано помочь приобщиться каждому ребенку к духовным, культурным традициям и ценностям народа [3].

Учитывая особенность России как многонационального государства, представляется важным и значимым нацеленность дошкольного образования на формирование у детей системы этнопедагогических, этнопсихологических, этнографических и этнологических знаний, направленность на воспитание общечеловеческих ценностей, подготовку дошкольников к жизни в современных социально-экономических условиях [2].

В период 5–6 лет дети готовы и умеют, не отвлекаясь, слушать педагога, понимать и удерживать в поле своего внимания цель занятия. К периоду старшего дошкольного возраста у ребенка формируется системное понимание первичной половой идентичности, то есть он начинает осознанно дифференцировать качества, свойственные мужчинам и женщинам, начинает различать гендерные особенности людей. Старший дошкольный возраст является периодом активного освоения этических норм, правил, установления нравственных чувств [2, 4, 5].

Основными целями и задачами в сфере образования детей старшего дошкольного возраста являются не только формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, интереса к самостоятельной творческой деятельности, развитие детского художественного творчества, удовлетворение детей в самовыражении, но и приобщение к словесному, театральному, музыкальному искусству.

Наиболее важным этапом в формировании механизмов поведения и деятельности является становление индивидуальности дошкольника в целом. Анализ современной педагогической практики, а также результаты психолого-педагогических исследований за последние десять лет свидетельствует о том,

что современный воспитатель групп детей дошкольного возраста не всегда оправдывает ожидания общества в отношении реализации этнокультурного воспитания детей.

Современный педагог стоит перед необходимостью переосмысления, обновления, поиска неординарных методов и организационных форм воспитательно-образовательного процесса для принятия партнерской позиции, когда он становится посредником между культурой и воспитанником. Такая позиция педагога на основе «погружения» ребенка в национальную и приобщения его к общечеловеческой культуре обеспечивает становление у ребенка целостного образа мира, пробуждение основ гражданственности и толерантности [3].

По мнению отечественных ученых, народная культура – это единство духовных и материальных ценностей, которые создаются людьми. Этнос характеризуется наличием таких признаков как язык, обычаи, уклад жизни, признание своего единого происхождения, оберегаемые священные традиции, отличающиеся от традиций другого народа [6, 7].

Рассматривая структуру традиционной народной культуры, можно выделить компоненты: этнопедагогические традиции, семейно-бытовые традиции этноса, празднично-обрядовые, народная художественная культура.

Сохранение исторической памяти в наших будущих поколениях, воспитание достойных личностей, которые будут развивать, и сохранять народные традиции России в дальнейшем – это основное направление в современном этнокультурном развитии на сегодняшний день.

Этнокультурное воспитание складывается из создания культа родного языка: песен, сказок, историй, поэзии. В духовном обогащении подрастающего поколения большое значение имеет знакомство с художественной литературой и с фольклором, который отражает национальный идеал. В фольклоре живое народное слово предстает в самой совершенной форме. Идеал человека, который просматривается в фольклоре, отмечен всеми лучшими качествами народной души: честностью, правдивостью, состраданием, любовью к красоте и другими [3, 4].

В. А. Сухомлинский также рассматривал сказки как духовное богатство отечественной педагогики, как одно из средств воспитания народных традиций у детей. Сказка вдыхает в душу ребенка чувствительность к тончайшим оттенкам чужих мыслей. Образная речь сказок трогает ребенка, пробуждает самоуважение, утверждает понятие добра и зла, справедливости и несправедливости [6].

Истоки духовного воспитания заключаются в рассказах и чтении сказок, воспитании через сердце и душу ребенка. Сказка, благодаря своей простоте изложения, прозрачности образов, навсегда оставит неизгладимый след в сердцах детей. Сказка сопровождает человека всю жизнь [3, 5]. Она приходит к нам с вселенской мудростью веков, говорит голосами предков, поет

красными колокольчиками любви в нашей душе. Именно сказка воплотила в жизнь могучий талант А. С. Пушкина и многих других, а позже отозвалась в их творчестве голосом лесной песни, солнечными кларнетами, мелодией ночи, печалью кленовых листьев и хором лесных колоколов.

Народная педагогика активно использовала дидактический потенциал русского сказочного эпоса, поэтому сказка заняла второе место после колыбельной в маминой школе. Сказка использовалась в семейном воспитании не только в развлекательных целях, но и для успокоения, укачивания ребенка, для тренировки памяти, это был первый учебник, энциклопедия народной мудрости, с помощью которой ребенок познавал мир и себя в мире. Сказка передавалась из уст в уста и являлась пульсирующей артерией живого слова, которое объединяло русских, было письмом в вечность.

Основные направления воспитательного воздействия русской народной сказки на дошкольников: воспитание уважительного отношения к семье, к труду; формирование представлений о добре и зле, которые включают стремление к ценностям правды, справедливости, сострадания, взаимопомощи; воспитание любви к языку, истории и культуре своего народа; воспитание мировоззрения, направленного на сохранение традиций стремления к ведению здорового образа жизни.

Работа по этнокультурному воспитанию дошкольников в детском саду осуществляется с использованием разнообразных педагогических средств: иллюстративных материалов, музыкальных произведений и предметов народно-прикладного искусства, информационно-коммуникационных средств и технологий. При этом важно сочетание разнообразных методов и видов деятельности детей, их интеграция [3]. Детские впечатления от народной сказки находят отражение в театрализованной игре. Театрализованные игры дошкольников называют своеобразным рубежом между художественной и игровой деятельностью ребенка.

Современные отечественные исследователи доказывают, что театрализованная игра дошкольника как вид художественной деятельности решает задачи развития восприятия ребенком текста, формирования специальных художественно-игровых умений, становления самостоятельной творческой деятельности детей. Народная сказка помогает эффективно реализовать это педагогическое содержание. Народная сказка несет в себе значительные педагогические ресурсы развития разнообразных видов детской деятельности и одновременно развития ребёнка в деятельности. Народная сказка отвечает педагогическим требованиям к отбору книг для чтения детям.

В отечественной теории и практике народная сказка традиционно принадлежит к одному из наиболее действенных средств художественно-эстетического, морально-нравственного, познавательного и речевого развития

детей. Вместе с другими фольклорными произведениями она входит в круг детского чтения уже с первых лет [6, 7].

Этнокультурное воспитание сопровождается универсальными педагогическими условиями. Им необходимо следовать при организации педагогического процесса в целом, поскольку без их учета любое, даже самое действенное средство воспитания, такое, как народная сказка, бессильно.

Сказка значима своим естественным воздействием на ребенка, где мораль непосредственно вытекает из поступков и действий персонажей [1, 6, 7]. Поэтому значение многих методов и приемов заключается в том, чтобы упростить дошкольникам процесс слушания и понимания, помочь запомнить и глубже пережить сказку [3, 4]. Педагогические приемы позволяют лучшему усвоению текста, более серьезному восприятию ее в целом. Данным целям отвечает, в первую очередь, такой метод, как выразительность чтения. При постановке сказку можно соединить с песнями. Рассказывание и повторное чтение можно сочетать с рисованием и лепкой. Художественное слово способствует созданию зрительных образов, которые в дальнейшем изображают дети. Задача воспитателя поощрить многообразное изобразительное искусство.

Таким образом, задача воспитания детей, знающих, понимающих и принимающих культуру своего народа, его традиции и ценности, приобретает значимый характер. Важную роль в решении данной задачи играют новые педагогические технологии и их внедрение в дошкольные образовательные организации Москвы.

Литература

1. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности; Сост. и авт. вступ. статьи В. В. Кумарин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. 261 с.
2. Полковникова Н. Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Дисс. ... канд. пед. наук. М. : МГПУ. 2010. 236 с.
3. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.
4. Полковникова Н.Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ детской личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 11–17.
5. Полковникова Н. Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2012. № 8. С. 4–6.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина //Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 2019. С. 267–538.

7. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения в 2т. Т. 1. М., 2017. С. 272.

Рубцова М.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

mrubtsovaa@gmail.com

Научный руководитель: Никитина Э.К., к.п.н., доцент

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена изучению цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе начальной школы с целью развития творческих способностей. В данной статье рассматриваются понятия о цифровых образовательных ресурсах, порядок их использования, эффективность и значение, также изучены творческие способности, развиваемые в начальной школе.

Ключевые слова: начальное образование, информационно-коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, процесс обучения, творческие способности.

The article is devoted to the study of digital educational resources in the educational process of primary schools in order to develop creative abilities. The article discusses the concepts of digital educational resources, the order of use, efficiency and value, studied the creative abilities studied in primary school.

Keywords: primary education, information and communication technologies, digital educational resources, learning process, creativity.

В настоящее время в условиях современной реальности (пандемия коронавирусной инфекции, напряженная эпидемиологическая обстановка, социально-экономические последствия деструктивного характера) нынешняя социокультурная ситуация имеет под собой определенный ряд негативных процессов. В связи с данными положениями современная система образования с каждым днем все значительнее требует активного применения различных цифровых технологий.

Кроме этого, в условиях нынешней пандемии коронавируса стал довольно актуальным вопрос о дистанционных схемах и форматах взаимодействия в цифровой образовательной среде. Инновационные технологии цифровой среды в современных социально-экономических условиях требуют своего прикладного использования и наиболее результативного применения.

Ежедневно меняющиеся условия развития нашего общества, наравне с модернизацией образования на системной основе актуализируют интерес к

вопросам и проблемам формирования цифровой образовательной среды при развитии у младших школьников творческих способностей.

Образовательное пространство, формируемое в учебно-воспитательных организациях всех уровней для безопасного информационного взаимодействия, обеспечивающее высокое качество и доступность обучения, должно быть тем местом, которое быстрее всего реагирует на вызовы современности и запросы общества.

С учетом нынешних условий социального взаимодействия, вызванных пандемией коронавирусной инфекции и непростой эпидемиологической обстановкой, именно цифровые образовательные технологии на основе регулярного применения в рамках образовательной организации в полной мере способны реализовать возможности развития творческих способностей.

С использованием цифровой образовательной среды и цифровых технологий возможно определить следующие основные формы взаимодействия и конструктивного сотрудничества:

- 1) сайт образовательного учреждения как своего рода визитная карточка для представленности во внешней среде;
- 2) средства сотовой связи;
- 3) электронная газета или доска объявлений;
- 4) электронная консалтинговая служба, в которой педагоги и психологи могут в форме «вопрос-ответ» оперативно предоставлять интересующую родителей информацию;
- 5) медиатека организации;
- 6) использование личной веб-страницы;

Можно заключить, что указанные информационно-цифровые формы взаимодействия на системном и регулярном уровне применяются прежде всего для разрешения актуальных и злободневных проблем.

Вполне закономерно, что в процессе применения на практическом уровне рассмотренных выше форм цифровых технологий и методов работы есть ряд некоторых проблемных аспектов, основные из которых — это отсутствие компьютеров и недостаточная компьютерная грамотность некоторых участников.

Образовательная организация должна непрерывно и на системном уровне взаимодействовать с родителями воспитанников на основе создания и поддержания единой информационно-образовательной среды конструктивного сотрудничества.

Цифровизация общего образования является приоритетным направлением образовательной политики РФ, ожидаемыми результатами которой должны стать непрерывность, доступность и качество образования. цифровая трансформация образования не может рассматриваться отдельно от таких феноменов современности, как сетевое или экологическое сознание, и требует

от разработчиков образовательных систем поиска новых решений перед лицом новых вызовов.

Остро встает вопрос педагогического дизайна такой образовательной среды, которая была бы ориентирована на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка и при этом учитывала векторы развития образования, связанные с цифровизацией современного общества и становлением сетевого взаимодействия.

И.А. Погодина, Е.В. Сенченко отмечают, что: «Постоянно меняющиеся требования к построению и организации учебного процесса не представляется возможным выполнить без использования инновационных технологий. В связи с этим ФГОС НО в качестве приоритетного направления определяет становление у младших школьников информационно-коммуникативной компетенции» [7].

Проводимые государством глобальные изменения требуют трансформации всех уровней обучения, поэтому важнейшей составляющей проекта «Цифровая образовательная среда», является реализация модели «Цифровая школа».

Единое образовательное цифровое пространство образовательного учреждения, как и любой процесс совершенствования образовательной системы в общем, имеет свои конкретные цели и задачи в нынешних условиях социально-экономического развития.

Итак, основные цели практического внедрения единого цифрового образовательного пространства для развития творческих способностей младших школьников состоят в следующих аспектах:

1. Повышении эффективности воспитательного и развивающего процесса.
2. Обеспечении эффективной управленческой деятельности сотрудников образовательной организации в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что довольно важным условием эффективной работы школы в области развития культуры сотрудничества с родителями на основе единого цифрового образовательного пространства является качественное построение и управление всем процессом включения ребенка в общеобразовательную среду на системной основе. Это важное положение необходимо всегда держать во внимании при практической реализации консультативной помощи и поддержки в рамках единого информационно-образовательного пространства.

В диссертационном исследовании Чередова Е.А. предлагает свою технологическую основу оптимального эффективного взаимодействия образовательной организации и семьи при развитии творческих способностей, которая включает условия:

- 1) опора на пересечение актуальных потребностей организации и семьи;

2) учет ресурсов образовательной организации во взаимодействии с семьей;

3) реализация имеющихся возможностей в учебно-воспитательном процессе;

Исследователь отмечает, что подход на основе единой цифровой образовательной среды к реализации взаимодействия образовательной организации и семьи позволяет комплексно решать следующие задачи:

1) оптимально и своевременно разрешать воспитательные проблемы семьи ребенка;

2) снижать влияние неблагоприятных факторов в сфере воспитания ребенка;

3) оптимально использовать ресурсы всей системы взаимодействия школы и ребенка;

Автор-исследователь Овчарова А.А. к числу важных психолого-педагогических условий в технологии социально-педагогического взаимодействия образовательной организации и семьи в рамках организации, внедрения и совершенствования творческих способностей на основе информационно-образовательного цифрового пространства относит:

1) профессиональную компетентность педагога;

2) профессиональную компетентность руководителей образовательной организации;

3) высокий уровень внутриколлективной культуры образовательной организации.

Итак, анализ представленных выше положений дает возможность сформулировать вывод о том, что взаимодействие и конструктивное сотрудничество в рамках единого информационно-цифрового пространства при развитии творческих способностей младших школьников представляет собой процесс довольно длительный и сложный, который непосредственным образом включает в себя следующие направления работы:

1. Освоение основные прикладных технологий в рамках цифровых образовательных методов работы.

2. Организация и поддержание функционирования автоматизированных рабочих мест (АРМ) для сотрудников образовательного учреждения.

3. Создание и поддержание в актуальном рабочем состоянии единого банка компьютерных программ, как образовательного назначения, так и для управления образовательной организацией на системной основе.

На основе цифрового информационного подхода соблюдается важный принцип взаимодействия по воспитанию гармоничного человека.

Заслуживает внимания тот факт, что в современной образовательной среде часто возникает ситуация, которая требует от педагога специальных усилий для системной организации взаимодействия детей, с легкостью осваивающих компьютерные цифровые технологии.

В отрытой цифровой образовательной среде выделяются следующие компоненты [7, с. 112]:

- 1) информационный;
- 2) пространственно-предметный;
- 3) психолого-педагогический.

Практические аспекты внедрения информационно-коммуникационных технологий в системе обучения педагогического персонала современной образовательной организации осуществляются в основном методами проектного наставничества, которые включают в себя такие компоненты [2, с. 41]:

- 1) обучение действием;
- 2) партнерство по передаче знаний.

В силу этого руководство организации при внедрении единой информационно-образовательной среды при развитии творческих способностей должно внедрять в систему своей регулярной работы элементы наставничества как среды передачи профессионального опыта и мастерства более опытных педагогов молодым специалистам.

Вполне очевидно и не подлежит сомнению, что нынешние реалии диктуют практическую необходимость внедрения цифровых технологий в воспитательный процесс, что закономерно влечет за собой необходимость формирования компьютерной компетентности педагога, который по сути является его профессиональной характеристикой, составляющей педагогического мастерства.

Цифровая компетентность современного педагога образовательной организации на современном этапе развития социума трактуется как его прикладная готовность и возможность на систематической основе применять современные информационные коммуникационные технологии цифрового формата [3, с. 179].

Следует отметить, что для наиболее эффективного применения всех возможностей цифровой информационной образовательной среды современный педагог должен соответствовать таким основным требованиям [1, с. 112]:

- 1) владеть основами работы на персональном компьютере, в том числе уметь применять всю информационно-образовательную среду;
- 2) владеть различными мультимедийными информационными ресурсами, а также их программным обеспечением;
- 3) полностью владеть навыками работы в интернете.

В современном образовательном учреждении использование цифровых образовательных технологий представляется одним из ведущих приоритетов полноценного сотрудничества на долгосрочной основе при развитии творческих способностей младших школьников.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» цифровая образовательная среда включает в себя следующие компоненты [1, с. 11]:

- 1) электронные образовательные ресурсы;
- 2) совокупность информационных и телекоммуникационных технологий;
- 3) соответствующих технологических средств.

Организация современной цифровой среды в образовательной организации в полной мере способствует реализации ведущих принципов, целей и задач ФГОС при развитии творческих способностей.

Перед всем руководством и коллективом образовательной организации в нынешних условиях окружающей действительности (пандемии и непростой эпидемиологической ситуации) стоит следующая проблема: каким образом, при помощи каких технологий и методов организовать цифровую образовательную среду развития творческих способностей, которая будет в максимальной степени способствовать реализации гарантий в получении качественного образования и удовлетворять потребности семьи школьника, посещающего конкретное учреждение.

В связи с такой целью необходимо определить и конкретизировать такой прикладной аспект, как повышение компетентности педагогических работников в сфере цифровых образовательных технологий. Важно на прикладном уровне у педагогического состава формировать и совершенствовать профессионально-личностные компетенции в сфере цифровизации системы образования.

Заслуживает внимания тот факт, что с целью прикладного решения этой задачи планируется курсовая подготовка и профессиональная переподготовка педагогов образовательного учреждения в сфере практической реализации информационно-коммуникационных технологий и методов работы, а кроме этого, дистанционного обучения. Существенным аспектом в этом случае становится консультирование и регулярное обучение педагогических сотрудников.

По результатам курсовой подготовки каждый педагог подготавливает собственный мастер-класс (либо другую активную форму обучения) для всего коллектива по наиболее интересной и актуальной тематике, изученной в ходе курсов.

На основе полученных данных можно сформулировать следующие рекомендации, которые необходимо использовать педагогам в своей работе при реализации цифрового обучения в процессе развития творческих способностей младших школьников:

1. Комфортное состояние ребенка в образовательной организации непосредственным образом зависит от созданных условий руководством организации.

2. Эффективное сотрудничество и взаимодействие с родителями.

Также в качестве практической рекомендации представляется целесообразным заключить, что в цифровое полисубъектное взаимодействие и сотрудничество всех участников такого взаимодействия должно быть организовано таким образом, чтобы предоставить реальные возможности для полноценного физического, художественно-эстетического, речевого и социально-коммуникативного развития каждого школьника.

Таким образом, с полной уверенностью можно констатировать, что цифровые образовательные технологии занимают на сегодняшний день все более прочные позиции во всех сферах работы. Единое сетевое цифровое образовательное пространство образовательной организации – это совокупность следующих компонентов:

- 1) информационных ресурсов, содержащих данные и сведения, зафиксированные на носителях информации;
- 2) организационных структур, обеспечивающих функционирование и развитие единого информационного пространства, т.е. обеспечивающих все информационные процессы;
- 3) нормативно-организационных положений и актов.

Литература

1. Белоусова Л.И., Олефиренко Н.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников // ОТО. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-dlya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 27.04.2021).

2. Бондарчук Т.В., Абдуллин А.Г. Педагогические условия активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-aktivizatsii-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-kak-sredstva-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala> (дата обращения: 27.04.2021).

3. Каменкова, Н. Г. Учебно-исследовательская деятельность как средство формирования временных представлений младших школьников в цифровой образовательной среде / Н. Г. Каменкова, А. А. Коржова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 73-80.

4. Караваев, Н. Л. K21 Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде : [монография] / Н. Л. Караваев, Е. В. Соболева. – Киров : Вятский государственный университет, 2019. – 105 с.

5. Ланцова Т.И., Лалаян А.Ю. Развитие творческих способностей младших школьников посредством цифровой среды на уроках музыки // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №6. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskikh-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-posredstvom-tsifrovoy-sredy-na-urokah-muzyki> (дата обращения: 27.04.2021).

6. Никитина Э.К., Коваленко О.А. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе // Педагогическая наука и практика, 2015

7. Тычинская, А. А. Современная цифровая образовательная среда в начальной школе / А. А. Тычинская, Д. В. Некряч // Modern Science. – 2020. – № 11-2. – С. 293-296.

8. Соломатина В.Ю. Проектирование цифровой образовательной среды для индивидуализации обучения и развития одаренных детей // Социальные явления. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-dlya-individualizatsii-obucheniya-i-razvitiya-odarenykh-detey> (дата обращения: 27.04.2021).

Сынков В.Д.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

учитель химии ГБОУ Школа № 1517 г. Москвы

vlad.synkov@mail.ru

научный руководитель: Машиарова Т.В.

профессор, доктор пед. наук, ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассмотрены особенности педагогического моделирования содержания обучения подростков химико-биологического профиля, системный, процессный и интегративный подход. Современному обществу необходима новая модель химико-биологического профиля, которая будет построена с учетом запроса как государства, так и школьников для подготовки к поступлению в высшее учебное заведение, чтобы ученики могли не только воспроизводить полученные знания, но и научиться при решении сложных задач выходить за рамки полученных знаний, продумывая и просчитывая новые решения, используя творческий подход в процессе изучения. Рассматривая химико-биологический профиль, отметим, что в нем представлен достаточно широкий спектр направлений.

Ключевые слова: моделирование, системный, процессный и интегративный подход.

The article deals with the features of pedagogical modeling of the content of teaching teenagers' chemical and biological skills, system, process and integrative approach. Modern society needs a new model of a chemical and biological profile,

which will be built taking into account the request of both the state and schoolchildren in order to prepare for admission to a higher educational institution, so that students can not only reproduce the knowledge gained, but also learn to go beyond the obtained knowledge when solving complex problems knowledge, thinking over and calculating new solutions, using a creative approach in the learning process. Considering the chemical and biological profile, we note that it presents a fairly wide range of areas.

Keywords: modeling, system, process and integrative approach.

Современное общество нуждается в отлично подготовленных, высокопрофессиональных и хорошо конкурентоспособных кадрах, эффективность и качество педагогической работы сейчас становятся все более важными. В соответствии с требованиями современного общества обеспечивается содержание химико-биологического профиля, его оценка и качество [1].

При этом системный подход обеспечивает управление реализацией интегрированных атрибутов системы образования, а процессный — ее качество.

Интегративное построение учебного процесса включает в себе намного больше технологических возможностей [2].

Сейчас системы общего образования определяются переходом от единого и всеобщего образования к многоуровневому и многотипному образованию, характеризующемуся, дифференциацией развития и стандартизацией [1]. Поэтому необходимо разработать содержание химико-биологического профиля, которое будет отвечать потребностям выпускников школ и будет служить отправной точкой для высшего образования.

Исследователи считают, что все многообразие химико-биологического образования зависит от целей обучения. В то же время существует не так много видов проверенной учебно-методической литературы для химико-биологического профиля.

Цель нашего исследования — разработать новую модель содержания обучения подростков химико-биологического профиля, обеспечивающую преемственность школьного образования с высшими, а также показать влияние новой модели на формирование мышления подростков.

Для моделирования химико-биологического профиля содержания естественнонаучного образования мы использовали интегрально-личностные методы, которые должны определять интеграцию содержания естественнонаучного образования по общей тенденции консолидации содержания функций, их источникам, направлению, типу, классу.

Содержание химико-биологического профиля базируется на следующих методологических основаниях:

- Целостность химико-биологического профиля, раскрывающего природу и смысл развития жизненных форм физических объектов;
- Деятельность химико-биологического профиля, способствующая раскрытию творческого мышления;
- Содержание химико-биологического профиля и преемственность школы с высшим образованием [3].

Мы разработали цитологическую модель содержания химико-биологического профиля, которая базируется на следующих принципах:

- Научная целостность химико-биологического профиля, которая рассматривает биологию с клеточного уровня;
- Фундаментализм, выраженный в теории (концепции), знание проявляет приоритет над опытом, методологическое знание проявляет приоритет над фактами, тематическое содержание проявляет приоритет над синтезом;
- Системность, целостность элементов химико-биологического профиля, в логике изучения сначала неживой материи, затем живой материи;
- Персонализация, рассматривающая реализацию обучения химико-биологического профиля с учетом способностей личности;
- Обеспечить преемственность согласования содержания среднего образования с профессиональным (медицинским) образованием;
- Деятельность химико-биологического профиля познавательными процессами исследовательской, а также проектной деятельности при самореализации и саморазвитии;
- Технологичность, которая открывает педагогические приемы, развитие научного и теоретического мышления, формирование личностных естественнонаучных ориентаций [3].

Интеграция содержания образования необходима для целостности содержания образования подростков химико-биологического профиля после перехода из одного состояния в другое [3]. При моделировании, параметрами, определяющими состояние целостности содержания химико-биологического профиля являются взаимосвязь и взаимодействие структурных элементов. При детальном рассмотрении целостности содержания химико-биологического профиля мы выделяем уровень интеграции содержания образования: уровень тематики учебного плана по теоретическим идеям цитологии; уровень педагогической целостности, с учетом преемственности среднего образования и высшего. Поэтому нами разработана новая модель химико-биологического профиля, которая раскрывается через моделирование, оптимизацию и интеграцию содержания учебных планов.

Таблица 1.

Показатели знаний химико-биологического профиля

№	Структурные элементы	Показатель знания %	Коэффициент эффективности
---	----------------------	---------------------	---------------------------

		Контроль- ная группа	Эксперименталь- ная группа	
1.	Строение клетки	55	85	1,55
2.	Химический состав клетки	63	91	1,44
3.	Процессы жизнедеятельности клетки	64	88	1,38
4.	Способы деления клетки	62	85	1,37

Анализируя результаты эксперимента, можно сделать вывод, что знания учеников химико-биологического профиля выше, чем у учеников контрольной группы. Количественные показатели показывают, что наша модель химико-биологического профиля способствует повышению качественных показателей усвоения знаний, обеспечивает формирование научного и теоретического мышления, а также повышает теоретический уровень содержания химико-биологического профиля в школе.

В школах есть большая возможность повысить теоретический уровень знаний учеников химико-биологического профиля. Моделирование содержания химико-биологического профиля с использованием интегрированного и индивидуального подхода с использованием цитологической теории имеет большой потенциал для повышения качества образования и формирования научного и теоретического мышления.

Литература

1. Гончаренко С.Ю., Педагогические исследования: Методические рекомендации для молодых ученых / Семен Устинович Гончаренко. — М. — Винница: СОО «Винница», 2018. — С. 120.
2. Любченко О.А., Карпова С.И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций процессного подхода // Вестник университета. — 2012. — №13. — С. 128-136.
3. Любченко О.А., Карпова С.И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода // Вестник ТГУ. — 2017. — №17. — С. 197-203.
4. Машарова Т.В., Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности // Интеграция образования. — 2003. — №4. — С. 81-84.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Савенков А.И.

*доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
asavenkov@bk.ru*

Серебренникова Ю.А.

*кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ
SerebrennikobaYUA@mgpu.ru*

БАЗОВЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрываются теоретические подходы к изучению учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: младший школьник, мотивация, теории мотивации, дистанционное обучение.

Проблема мотивации учения учащихся разных возрастов традиционно интенсивно изучается отечественными психологами и педагогами (Л.И. Божович, Т.О. Гордеева, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др.). В современной детской психологии проводится множество исследований по изучению процессов стимулирования мотивации учения детей различных возрастных групп (О.Я. Гаврилова, Т.О. Гордеева, А.И. Савенков и др.). Особый интерес, в связи с вынужденным массовым переходом на дистанционные формы организации учебной деятельности, вызывает проблема стимулирования мотивации учения младших школьников. Учебные задачи, стоящие перед младшим школьником сложны и очень серьезны и ребенку не просто их решать, видя педагога только на экране компьютера.

Для рассмотрения базовых характеристик понятия «мотивация», обратимся к научным разработкам современных авторов. Дж. Брофи в своих исследованиях предлагает следующее определение мотивации – это «...теоретическая конструкция, используемая для объяснения инициации, направления, интенсивности, настойчивости и качества поведения, особенно поведения, направленного на достижение цели" (Brophy, 2015; р. 2). Автор связывает мотивацию с целями, которые направляют внимание и поведение учащихся на их достижение. По словам ученого, мотивация заставляет нас заниматься определенной деятельностью, устанавливает уровень нашей приверженности и приложенных усилий, и показывает, насколько мы придерживаемся поставленной задачи даже в случае неудачи.

Так как мотивация связана с конкретными процессами деятельности различной предметной направленности, то ее нельзя измерить напрямую. Она определяется на основе поведенческих показателей, к которым относятся: выбор ученика; затраченные им физические и когнитивные усилия; его настойчивость перед возникающими трудностями; академическая успеваемость в целом (Schunk, et al., 2014).

Мотивация обычно измеряется с помощью прямого наблюдения, дополненного методом суммарной оценки экспертов, а также оценки поведения другими участниками образовательного процесса (родителями, другими учащимися) и самоотчетов. В целом высокий уровень мотивации связан с активным участием в процессе обучения, с удовлетворением от обучения, с серьезным подходом к обучению, настойчивостью, академической успеваемостью и креативностью (Brophy, 2015; Schunk, et al., 2014).

Интерес к обучению формируется в результате действия многих факторов. В ребенке природой заложено любопытство и желание узнавать новое, витальный рефлекс - «что такое?», описанный еще И.П.Павловым, действует неукоснительно. Однако, с возрастом это стремление у многих угасает. Научные исследования, связанные с мотивацией учебной деятельности, показывают тенденцию к снижению мотивации в процессе обучения, многие дети утрачивают интерес к учению, не хотят, боятся учиться.

Эндрю Джей Мартин выделяет ряд причин этого явления:

- «...Во-первых, посещение школы является обязательным для всех и содержание учебной программы не является выбором учащихся, а определяется школой.
- Во-вторых, учителя работают с большой группой детей и поэтому не всегда могут удовлетворить индивидуальные потребности каждого ребенка. В результате некоторым ученикам становится скучно, теряется интерес к учебе.
- В-третьих, личные неудачи, плохие отметки приводят к разочарованию и отсутствию желания учиться. В совокупности указанные причины приводят к тому, что ученики ориентированы на выполнение заданий учителя, а не на формирование прочных знаний и умений. А для того, чтобы получать истинное обучение, дети должны видеть в процессе обучения удовольствие и пользу» (Martin, 2014).

Согласно исследованиям Томаса В. Мэлоуна и Марка Р. Леппера мотивацию поддерживают семь факторов: вызов, любопытство, контроль, фантазия, соревнование, сотрудничество, распознавание. (Malone, Lepper, 1987). Многие из этих факторов присутствуют в играх, отсюда постоянный интерес педагогов к геймификации обучения.

Ранние психологические теории определяли мотивацию в таких терминах как инстинкты, влечения, поведение, черты характера (Schunk, et al., 2014). Одной из таких теорий мотивации, которая получила широкое распространение в образовании, является теория оперантного обусловливания

Б.Ф. Скиннера. Она предполагает, что поведение инициируется под воздействием каких-то событий и сопровождается определенными последствиями. После случайного желаемого поведения предьявляется стимул, который предназначен для увеличения вероятности такого поведенческого проявления в будущем. Использование поощрений (например, оценок, похвалы), которые напрямую зависят от желаемого поведения, и наказаний (например, санкций), зависящих от нежелательного поведения, широко применяется в образовании. Такие теоретические подходы, как оперантное обусловливание и другие идеи нео-бихевиористов, оказали существенное влияние на проектирование и разработку первых компьютерных образовательных программ и разработки первых инструкций для дистанционного обучения виртуальной среде.

Изучение мотивации к обучению в дистанционном образовании также опирается на традиционные теории мотивации. Исследователи отказались от попыток обоснования одной теории мотивации, которая объясняет все аспекты мотивов поведения и сконцентрировали свои усилия на конкретных аспектах мотивации.

Рассмотрим теории стимулирования учебной мотивации младших школьников, которые внесли существенный вклад в развитие теории обучения.

1. Теория внутренней и внешней мотивации (Ryan, Deci, 2000).

Согласно исследованиям Ричарда Райана и Эдварда Деци, внутренняя мотивация определяет деятельность, выполняемую ради нее самой, без ожидания внешних вознаграждений и из чувства чистого удовлетворения, которое она обеспечивает. Ключевыми факторами, которые могут вызвать внутреннюю мотивацию, являются достаточный уровень сложности в сочетании с контролем, любопытством и фантазией. Эти элементы в сочетании с позитивным настроением способны поддерживать мотивацию долгое время.

Внутренняя мотивация может направлять учеников к участию в учебной деятельности, чтобы испытать удовольствие, вызов и новизну без какого-либо внешнего давления или принуждения и без ожиданий вознаграждения. Напротив, внешняя мотивация включает действия, которыми занимаются учащиеся, ожидая вознаграждения, например, хороших оценок или признания, или, наоборот, из-за принуждения и страха наказания.

Мотивация может культивироваться внешне на начальном этапе, особенно когда речь идет о деятельности, которая по своей сути не интересна, до тех пор, пока конечная цель состоит в том, чтобы превратить ее во внутреннюю мотивацию по мере развития процесса обучения. Это объясняется коротким сроком хранения и потенциальной зависимостью от вознаграждения. Хотя внешняя мотивация изначально может вызвать высокий уровень силы воли и вовлеченности, она не поощряет настойчивость и является сложной для

поддержания в течение долгого времени. Наконец, внешние поощрения подрывают возможность того, что учащиеся будут заниматься образовательной деятельностью ради себя или для овладения навыками или знаниями.

Тем не менее, оба типа мотивации имеют свое место в процессе обучения. В то же время внутренняя мотивация может привести к более высокому уровню самомотивации, внешняя мотивация часто предлагает тот первоначальный импульс, который вовлекает студентов в деятельность и может помочь поддерживать мотивацию на протяжении всего процесса обучения с течением времени.

2. Теория самоопределения

Теория самоопределения глубже рассматривает внутреннюю и внешнюю мотивацию: внешняя мотивация отражает внешний контроль поведения, а внутренняя мотивация относится к истинной саморегуляции (Ryan, & Deci, 2000). Теория самоопределения говорит нам, что внутренняя мотивация тесно связана с психологическими потребностями, и иллюстрирует, как эти естественные человеческие тенденции связаны с ключевыми особенностями в процессе обучения. Здесь автономия связана с волей и независимостью, а компетентность - с чувством эффективности и уверенности в себе при выполнении учебных задач. Это и повышает академическую успеваемость и мотивацию обучающихся.

Теория самоопределения развилась из других частных теорий. Так, теория когнитивной оценки объясняет нам влияние на внутреннюю мотивацию внешних последствий и показывает, насколько она важна в образовании, искусстве, спорте и многих других областях. Теория организационной интеграции и теория причинно-следственных ориентаций объясняют мотивацию как происходящую по спектру от амотивационной стадии к мотивационным состояниям, где акцент делается на компетентности. Теория психологических потребностей классифицирует человеческие потребности на потребности в автономии, компетентности и показывает, как удовлетворение этих потребностей влияет на вовлеченность, мотивацию, здорового прогресса и благополучия обучающихся. Теория содержания целей показывает взаимосвязь между удовлетворением фундаментальных потребностей и благополучием, где внутренние цели приводят к большим достижениям и лучшей успеваемости.

3. Теория ARCS (Keller, Deimann, 2012)

ARCS - это аббревиатура, расшифровывающаяся, в переводе, как: внимание, значимость, уверенность и удовлетворение (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction). Теория ARCS — это подход к проектированию обучения, который фокусируется на мотивационных аспектах учебной среды, обращаясь к четырем компонентам мотивации: возбуждение интереса,

создание релевантности, ожидание успеха, повышение удовлетворенности за счет внутренних и внешних вознаграждений.



Рисунок 1. Схематическая модель теории ARCS.

Теория ARCS подчеркивает, что привлечение внимания учащихся имеет большое значение для получения и поддержания их заинтересованности в обучении, и показывает, как это может быть достигнуто за счет использования привлекательной и стимулирующей среды или учебного материала, соответствующего их опыту и потребностям. Уверенность связана с ожиданием успеха учеников и получением положительного опыта обучения, что приводит к большему удовлетворению от приобретения знаний.

Все указанные теоретические подходы служат руководством для разработки стратегий обучения, по привлечению внимания ученика и повышению его мотивации. Они позволяют увидеть, как можно акцентировать внимание ребенка на важности обучения, укреплять его уверенность и поддерживать чувство удовлетворения учением, с помощью внутренних и внешних вознаграждений. Изначально теория ARCS была разработана не для дистанционного образования, но стала активно использоваться для разработки инструкций в курсах дистанционных курсов с целью повышения мотивации учащихся и поэтому легла в основу различных исследований и практических разработок.

4. Социально-когнитивная теория

Социально-когнитивная теория, или теория социального научения, разработана американским психологом Альбертом Бандурой. (Бандура А.,

2000; Bandura, 1997) Сегодня она применяется в различных областях деятельности, от образования и коммуникации до психологии. Согласно установкам этой теории, знания приобретаются путем непосредственного наблюдения, взаимодействия, опыта и влияния внешних средств факторов. Мы усваиваем массу информации через социальное влияние, в разных формах и в ежедневном общении, и при использовании сети интернет. Теория социального научения позволяет использовать базовые стратегии вмешательства, такие как интерактивное обучение, которое дает возможность обучающимся обрести уверенность через практику.

5. Теория ожиданий

Теория ожиданий разработана канадским психологом Виктором Врумом. Первоначально она давала объяснения того, как среда может мотивировать, показывала взаимосвязь между ожиданиями успеха, ожиданием вознаграждений и количеством усилий, затраченных на задачу, а также тем, как это связано с общей производительностью. Теория ожиданий объясняет мотивацию как выбор, основанный на ожидании результатов выбранного поведения с точки зрения причин, по которым мы занимаемся определенной деятельностью, когда мы ожидаем, что усилия приведут к лучшей производительности, что, в свою очередь, приведет к ценным вознаграждениям. В образовательном контексте это выражается в восприятии учащимися того, что их усилия приведут к хорошей или лучшей успеваемости (ожидание), а затем в убеждении учащихся в том, что их успеваемость приведет к достижению желаемой цели и вознаграждению (инструментальность) и, наконец, в том, что ценность вознаграждений удовлетворительна и поддерживает цели учащегося (валентность).

Таким образом, если обучающиеся мотивированы к учебе, то они учатся лучше и знания более прочные. При этом эмпирические исследования свидетельствуют о том, что одни и те же мотивационные установки дают разные эффекты в зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей учащихся (А.И. Савенков, О.Я. Гаврилова и др.). В профессиональной литературе выделяются два типа целей: мастерство и результативность. Некоторые из детей стремятся овладеть знаниями, навыками и развить свою компетентность, в то время как другие стремятся работать лучше по сравнению с другими. Цели овладения мастерством и цели достижения результатов представляют собой один и тот же результат, но они являются качественно различными типами мотивации.

Коу Мураяма и Эндрю Эллиот провели серию поведенческих экспериментов по изучению влияния различных типов мотивации на обучение (Elliot A.J., Murayama K., 2011). В их исследованиях дети выполняли задания по решению проблем и получали контрольный тест, связанный с заданием. Тем, кто находился в состоянии достижения мастерства, объясняли, что целью задания было развитие их когнитивных способностей, а тем, кто находился в

состоянии достижения результативности, говорили, что их целью было продемонстрировать свои способности по отношению к другим участникам. Участники в состоянии достижения мастерства показали меньшую производительность на итоговом тесте, который провели сразу после выполнения задания, но, когда результаты теста были оценены через неделю, те, кто находился в состоянии достижения цели мастерства превосходили тех, кто был мотивирован конкуренцией. Результаты исследования показали, что цели конкуренции помогают краткосрочному обучению, а ориентация на мастерство облегчает обучение с течением времени.

Далее Мураяма провел лонгитюдные исследования. Им было опрошено более чем 3000 детей немецких школ, данные были проанализированы с помощью моделирования латентной кривой роста и показали, что мотивация, основанная на конкуренции, помогает только краткосрочному обучению. Лежащие в основе этого эффекта механизмы в настоящее время изучаются с помощью дополнительных нейровизуализационных и поведенческих экспериментов.

Исследования, в которых сравниваются результаты традиционного (очного) и дистанционного обучения в школе, проводятся относительно интенсивно.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. - СПб.: Евразия, 2000 - 320 с.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благонягина. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9955>.
3. Боно де Э. Гениально! Инструменты решения креативных задач / Эдвард де Боно; Пер. с англ. — М.: Альпина Паблишер, 2015 - 381 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. Электронный ресурс: http://pedlib.ru/Books/1/0389/index.shtml?from_page=1
5. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
6. Brofi Dž. (2015). Kako motivisati učenike da uče [How to motivate students to learn]. Clio: Beograd
7. Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). Motivation in education: Theory, research, and applications (4rd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
8. Martin, A.J. (2014). Student motivation and engagement: Strategies for parents and educators. In H. Street & N. Porter (Eds). Fremantle, WA: Fremantle Press
9. Malone, T. & Lepper (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, R. & Farr, M. J. (Ed), Aptitude, Learning, and Instruction Volume 3: Conative and Affective Process Analyses. Hillsdale, NJ

10. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
11. Keller, J. M., & Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and performance. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed., pp. 84-95). Boston, MA: Pearson
12. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // *Journal of Educational Psychology*. (2011) Vol. 103 № 3 P. 632—648 doi:10.1037/a0023952
13. Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2000). *Creating highly motivating classrooms for all students: A schoolwide approach to powerful teaching with diverse learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
14. McLeod, S. A. (2020). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
15. Averin S., Karpova S., Murodhodjaeva N., Savenkova T., Tsaplina O. Development of a child's visual thinking by the means of original children's animation / В сборнике: *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow, 2021. С. 5002.
16. Romanova M., Fedorenko T., Savenkova T., Ryabova E. Development of positive socialization and dialogic speech in older preschoolers В сборнике: *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow, 2021. С. 1012.
17. Savenkov A., Romanova M., Bold L., Development of combinatorial abilities of students in the process of developing compositions of mathematical problems / В сборнике: *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow, 2021. С. 4003

Смирнова П.В.

кандидат психологических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

**ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Исследование проведено в рамках государственного задания ГАОУ
ВО города Москвы «МГПУ» на 2020–2021 учебный год
«Разработка концепции и методики психологического
сопровождения познавательного и личностного развития
учащихся начальной школы в условиях дистанционного обучения»*

В статье представлены результаты эмпирического исследования ретроспективных отчетов педагогов московских школ относительно особенностей когнитивного развития младших школьников в условиях

дистанционного обучения весной 2020 года. Представленный материал затрагивает проблематику пересмотра взаимодействия семьи и школы в современных реалиях.

Ключевые слова: когнитивное развитие, младший школьный возраст, дистанционное обучение.

Напомним, что весной 2020 года в результате массового распространения вируса COVID-19 педагоги и школьники во всем мире столкнулись с нетипичной ситуацией, заставившей перестраивать на ходу привычные и отработанные способы обучения и преподавания. Апробация новых форматов обучения и адаптация к новым обстоятельствам проходили с разной степенью успешности. Во всем мире регистрировалась высокая степень родительской тревожности относительно возможного вреда для здоровья ребенка из-за продолжительности нахождения перед компьютером, также неминуемых упущений в ходе освоения учебных дисциплин, искажений в развитии из-за отсутствия живого контакта с педагогами и со сверстниками.

Некоторые из существующих исследований делают эти опасения небезосновательными. Относительно однозначности вредного воздействия в результате длительного пребывания перед экраном достоверных рандомизированных данных пока нет.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей познавательного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Традиционно в современной психологии когнитивное развитие ребенка рассматривается через призму обучаемости (способности приобретать знания), уровня развития интеллекта (способности применять знания на практике), уровня развития креативности (способности преобразовывать информацию).

Поскольку на момент подведения итогов исследования младшие школьники уже завершили экстренный переход на дистанционное обучение и вернулись в школу, исследование носит ретроспективный характер и представляет собой реконструкцию и последующую рефлекссию полученного во время дистанционного обучения опыта. Условно исследование составляют два этапа: 1. Ретроспективная рефлексия педагогов начальных классов города Москвы относительно познавательного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения и 2. Отслеживание показателей когнитивного развития младших школьников в динамике (в первой половине учебного года при очном обучении и в конце года при экстренном переходе на дистанционное обучение). В настоящей статье опишем последовательно процедуру и представим, полученные на первом этапе исследования, результаты.

В на данном этапе в исследовании приняли участие 15 педагогов начальных классов из следующих школ города Москвы и Подмосковья: ГБОУ СОШ Университетская школа МГПУ (9 педагогов с 1-4 класс), ГБОУ гимназия № 1538 (1 педагог второго класса), ГБОУ СОШ № 814 (два педагога 2 класса), ГБОУ СОШ № 41 им. Г.А. Тарана (1 педагог 4 класса), ГБОУ Школа 1324 г. Москва (1 педагог , МБОУ СОШ № 10 с УИОП г. Красногорск (1 педагог). На первом этапе исследования были получены сведения о когнитивном развитии 341 обучающегося начальных классов. Из них первоклассников – 60 детей (в возрасте от 6,8 до 7,8 лет), второклассников – 126 детей (от 8,1 до 9,3 лет), третьеклассников – 60 детей (от 9,5 до 10,6 лет), четвероклассников – 95 детей (от 11 до 12,3).

Среди педагогов начальных классов был проведен письменный опрос. Бланк анкеты включал в себя следующие блоки: вводный, где педагогам предстояло указать ступень начального образования, на которой находились ученики их класса в период дистанционного обучения (1, 2, 3, 4); номер школы, ее специализацию и особенности образовательной программы, по которой работает педагог, количество обучающихся в классе.

Далее, в содержательном блоке, мы предлагали педагогам-респондентам указать в процентном отношении количество обучающихся в их классе, для которых данный образовательный опыт оказался полезным для познавательного развития детей и, главное, нам было важно узнать в чем конкретно это проявлялось. Также педагоги оценивали для какого количества обучающихся данный образовательный опыт оказался крайне негативным и скорее способствовал регрессу, также определяли в чем конкретно это выражалось. И, наконец, педагоги определяли процент обучающихся, для которых данный образовательный опыт оказался нейтральным. Далее мы спрашивали, удалось ли кому-то из учеников улучшить свои интеллектуальные показатели и проявить креативность за период дистанционного обучения.

Рассмотрим последовательно полученные результаты. В таблице 1 представлены результаты в процентном соотношении количества обучающихся, для которых данный образовательный опыт оказался полезным для познавательного развития с точки зрения работающих с ними педагогов.

Таблица № 1.

Оценка педагогов степени позитивного воздействия периода дистанционного обучения на когнитивное (познавательное) развитие младших школьников на разных стадиях начального образования

Год обучения в начальной школе	Полученные результаты в процентном соотношении относительно каждого класса	среднее
первый	70, 0, 10,	27
второй	20, 80, 60, 29, 30-40	46
третий	50, 80, 40	57

четвертый	50, 50, 20, 10	32,5
-----------	----------------	------

Из представленной выше таблицы 1 виден достаточно большой разброс в оценках педагогов степени позитивного воздействия периода дистанционного обучения на когнитивное (познавательное) развитие младших школьников, особенно среди педагогов первых (от 0-70 %) и четверных классов (от 10-50 %).

Как ни странно, большинство опрошенных нами педагогов нашли свои преимущества в дистанционном формате обучения. Так, педагоги первых классов отметили, что, такой период обучения был полезен детям, в первую очередь, с точки зрения развития их самостоятельности и самодисциплины. На данном этапе обучения педагогам было сложно оценить долгосрочный эффект для познавательного развития детей стремительного перехода на дистант. Тем не менее, учебный процесс не прерывался и была освоена новая платформа MS Teams.

Педагоги второй и третьей ступеней обучения в начальной школе также отметили, что у обучающихся появилась необходимость больше самим искать информацию и использовать самостоятельно для ответов на конкретные вопросы по определённым предметам: окружающий мир, музыка, планировать свою деятельность, оценивать самостоятельно свои результаты, работать в дистанционной группе. Кроме того, обнаружилось, что для некоторых детей такой формат работы продуктивнее при индивидуальной работе. Но можно также предположить, что постоянный доступ к информации в интернет-ресурсах, настройка на урок, тренировка навыка подготовки сообщений по различным предметам, участие во внеурочной предметной деятельности (олимпиады, конкурсы, проекты) помогают детям развивать память и аналитические способности.

Педагоги, работающие с четвероклассниками в период дистанционного обучения, также отметили значимость освоения детьми новых форматов работы в период дистанционного обучения. Полученные навыки ИКТ-компетенций, опыт самостоятельной работы, участие в онлайн олимпиадах и дистанционных конкурсах несомненно им пригодятся в будущем. Отметим, что согласно последним исследованиям в области когнитивных наук (С. Пинкер [3], И. Магуаэр [5]) любой новый опыт способствует развитию нейронных связей, что положительно сказывается на когнитивном развитии. Так, отслеживание структурных изменений гиппокампа лондонских таксистов во время освоения новых маршрутов показало, что даже мозг взрослого человека обладает пластичностью и может адаптироваться к выполнению новых задач.

Далее мы предложили педагогам разных ступеней обучения в начальной школе оценить в процентном отношении количество обучающихся в их классе, для которых полученный образовательный опыт в ситуации вынужденного дистанционного формата обучения оказался крайне

негативным и способствовал регрессу. Полученное соотношение представлено ниже в таблице 2. Мы видим, что для первых двух ступеней школьного обучения педагоги выделили наименьший процент вредного воздействия.

Таблица № 2.

Оценка степени негативности и последствий в виде регрессивных тенденций полученного опыта дистанционного обучения на разных стадиях начального образования

год обучения в начальной школе	Полученные результаты в процентном соотношении относительно каждого класса	среднее
первый	20, 10, 10, 20	15
второй	10, 30, 10, 10	15
третий	10, 1, 60	23
четвертый	50, 50, 0, 0	25

Педагоги начальных классов также пояснили, в чем конкретно заключался вред для познавательного развития младших школьников в рамках такого образовательного опыта. Опрошенные педагоги особенно подчеркнули критическую нехватку живого общения для детей. Приведем цитату одного из педагогов, работавшего в этот период с первоклассниками: «именно в первом классе, познавательное развитие выходит за рамки урока. Это и общение со сверстниками, и со взрослыми: учителя, тьюторы, библиотекари. Именно этого были лишены дети на дистанте». Также педагоги указывали на то обстоятельство, что закономерное отсутствие контроля и внутренней мотивации приводили к формальному включению детей в работу.

Педагоги, обучавшие в этот период второклассников, в процентном соотношении негативные последствия оценили приблизительно также, как и работавшие с первоклассниками от 10–30 процентов от выборки класса. Также отметили нехватку живого общения не только с учителем, но и со сверстниками. Кроме того, они подчеркнули значительные сложности работы в таком формате с детьми с ОВЗ. И если при анализе позитивного воздействия периода дистанционного обучения на когнитивное (познавательное) развитие младших школьников (см таблица 1) мы регистрировали как положительный эффект создание условий для поддержки самостоятельности ребенка, то здесь педагоги обратили внимание, что для небольшого количества учеников все же было сложно проявлять самостоятельность в таком формате. Также учебный процесс был осложнен плохой работой интернета. Кроме того, дети, «для которых знакомы были не только рекомендуемые познавательные сайты, увлекали других ребят нежелательной информацией различной направленности».

Среди выборки педагогов, работавших с третьеклассниками, мнения педагогов по данному вопросу значительно разделились. В комментариях педагоги отметили безответственное отношение со стороны родителей,

нарушение привычного учебного процесса. Педагоги, обучавшие в этот период детей на завершающей ступени начальной школы, имеющей безусловно свою специфику и особую сложность. Здесь педагоги, либо не отмечали регрессивных тенденций, либо указывали следующие: «дома дети не могли настроиться на работу и лишь «присутствовали» на занятиях, повысилась утомляемость, дополнительная нагрузка на зрение, низкая физическая активность.

Понижилась учебная мотивация из-за отсутствия непосредственного контакта с учителем и одноклассниками и отсутствие рядом взрослого дома, что приводило к постоянному отвлечению ребенка от занятий и усложняло работу учителя по выявлению учебных дефицитов каждого из учеников. Особенно это касалось дистанционной проработки с учениками сложных тем.

Также практически в каждой параллели педагоги отметили группы детей, для которых данный опыт оказался нейтральным.

Таблица № 3.

Оценка педагогами нейтральности полученного опыта дистанционного обучения на разных стадиях начального образования

Класс обучения в начальной школе	Полученные результаты в процентном соотношении относительно каждого класса	Среднее
первый	20, 70, 70	53
второй	60, 10, 30, 54, 50	40,8
третий	40, 5, 0	15
четвертый	0, 0, 59, 10	17,5

Также мы просили педагогов начальных классов оценить на сколько удалось кому-то из их учеников улучшить интеллектуальные показатели за период дистанционного обучения. Педагоги первоклассников отметили, что обучение и отслеживание динамики строилось в соответствии с образовательной программой. И мнение педагогов разделились пополам. Большая часть педагогов, работавших с обучающимися вторых классов, отметили повышение интеллектуальных показателей своих учеников. При этом, заметили, что положительная динамику здесь, вероятнее всего была связана с содержанием работы учителя: «мои задания состояли из интеллектуальных заданий на развитие познавательных способностей, поскольку именно такие задания (логические задачи) могли замотивировать на следующий урок. Детям было интересно включаться и рассказать, как именно они добились успехов, что получилось. Используя компьютерные презентации детям, предъявлялись задания по составлению и рисованию ребусов.

При этом педагоги отметили, что заметны были улучшения у детей, которым требовался индивидуальный подход как со стороны учителя, так и со стороны родителей.

Большинство классных руководителей третьеклассников (75%) и четвероклассников (90%) московских школ также отметили, что произошла положительная динамика в развитии когнитивных показателей. Но это произошло бы и в школе, как всегда, к концу года. Таким образом, здесь мы не можем видеть достоверной картины.

Анализируя опыт резкого перехода на дистанционное обучение, мы не можем не упомянуть о негативной тенденции, которую регистрируются в мировой аналитике по данному периоду. Речь идет об усилении неравенства в обучении обучающихся. Так, например в обзоре отечественных специалистов НИУ ВШЭ Звягинцева Р.С., Косарецкого С.Г. и др. [1] указано, что, на первый план выходит неравенство, обусловленное неравными возможностями российских семей обеспечить доступ к компьютерам детям для реализации в он-лайн формате образовательного процесса, возможностью кого-то из взрослых членом семьи хотя бы минимально брать на себя тьюторскую функцию в период дистанционного обучения. Причем, эта тенденция являлась общемировой. Заккрытие школ из-за пандемии в большинстве стран мира продолжалось более двух месяцев. Согласно данным ЮНЕСКО [https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learningemerge?fbclid=I-wAR3zV1zMkKochCwg4aPA0GN_QFYVSgqpHModsp4LThTU5q4s1-VRdzfSJg], половина обучающихся в мире не имела доступа к домашнему компьютеру, у 43% не было домашнего Интернета.

Негативные последствия для когнитивного развития обучающихся могут быть связаны не только с отсутствием техники, неготовностью школы и учителей к осуществлению качественного учебного процесса, экономическими трудностями в семье, но и не маловажным фактором являются индивидуальные характеристики ребенка (низкий темп работы, сложность организовать, неисполнительность, неусидчивость, слабо здоровье, низкая концентрация внимания), которые могут быть серьезным препятствием для такой формы обучения. Исследования предыдущих лет показывают, что при условии обеспечения равного доступа ко всем учебным материалам для всех учащихся, дистанционный формат обучения может вполне конкурировать с очным [5], особенно для синхронных форм работы [4],

Еще Нисбетт [2; с. 112] в своей работе показал, что интеллект в огромной степени зависит от того, беден человек или богат. В семьях из разных экономических классов воспитание в значительной мере различается. Люди с более низким социально-экономическим статусом готовят своих детей совершенно к другим занятиям и месту в обществе, чем люди с более высокими доходами и положением.

Мотивированные ученики из образованных и обеспеченных семей, у которых были и компьютеры, и помогающие родители, потеряют меньше, а, возможно, смогут использовать преимущества дистанционных форматов (индивидуальная работа с репетиторами, доступ к платформам с

качественными учебными материалами и сервисом автоматической проверки). Дети же, у которых уже было академическое отставание или которые не могли эффективно учиться из-за того, что у них нет Интернета, компьютера, рабочего места, потеряют значительно больше.

Ситуация длительного обучения ребенка на домашней территории обострила не только проблему качества образования, создания педагогических условий для личностных и образовательных достижений ребенка, но и его благополучия (качество еды в течение дня, количество сна, количество и качество общения со сверстниками, семьей, наличием и соблюдением личных границ в семье).

В нашем ретроспективном эмпирическом исследовании педагоги, ссылаясь на положительную оценку дистанционного формата обучения, зачастую обращали внимание на большее количество появившихся возможностей для индивидуальной проработки материала с некоторыми учениками, что было трудно реализовать в большой группе детей при фронтальной работе с классом. Особенно для раскрытия креативных качеств личности обучающихся. Приведем цитату одной классной руководительницы второго класса школы № 814: «Дети были в уютных домашних условиях и соответственно на дистанционных уроках чувствовали себя немного увереннее. Стихотворение могли пропеть».

Рассмотрим теперь ретроспективные оценки педагогов начальных классов креативности учеников за период дистанционного обучения. Практически все опрошенные нами педагоги начальных классов (83 % выборки) отметили, что при дистанционной форме работы обучающимся удалось проявить свою креативность. Так, педагоги четвертых классов уточнили, что для этого было много возможностей при участии в олимпиадах, создании видеороликов, подготовке проектов. Но педагоги также предположили, что такие же развивающие эффекты они бы получили и при очной работе в школах.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что ситуация дистанционного обучения еще активнее подтвердила вывод о том, что для когнитивного развития в младшем школьном возрасте чрезвычайно важны совместные усилия семьи, школы, ребенка. Кроме того, для современного педагога начальных классов становится важным не просто хорошо знать свою предметную область, а уметь быть на связи с учеником. Чрезвычайную значимость получает психолого-педагогическая подготовка будущего педагога (умение увидеть потенциал ребенка и направления для коррекционной работы, навыки создания детского коллектива, работа по адаптации, снижению уровня тревожности, профилактике девиантного поведения). То есть новую актуальность приобретает совершенствование сферы метакогнитивных компетенций педагога, как основа развития метапознания ребенка.

Литература

1. Звягинцев Р. С., Косарецкий С. Г., Керша Ю. Д., Фрумин И. Д., Шмис Т. Г., Азеведо Ж., Вегас Э., Икбал С. А., Коллис В., Гевен К., Псахаропулос Дж., Патринос Г., Сава А., Хасан А. Современная аналитика образования / Рук.: С.Г. Косарецкий; отв. ред.: И.М. Гумерова ; под общ. ред.: Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. Вып. 38: Прогнозируемые потери для школьного образования из-за пандемии COVID-19: оценки и поиск способов компенсации. – М.: НИУ ВШЭ, 2020.
2. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций; Пер. с англ. – 5-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 344 с.
3. Пинкер С. Чистый лист: Природа человека. Кто и почему отказывается признавать ее сегодня / Стивен Пинкер; Пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 608 с.
4. Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Walset P.A., Fiset M., Huang B. How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74(3). P. 379–439. <<http://www.jstor.org/stable/3516028> (дата обращения: 13.04.2021).
5. Woollett, K.; Maguire, E. A. (2011). "Acquiring 'the Knowledge' of London's Layout Drives Structural Brain Changes". Current Biology. **21** (24): 2109–2114. doi:10.1016/j.cub.2011.11.018. PMC 3268356. PMID 22169537. Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3268356> (дата обращения: 07.04.2021).
6. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - 2-е изд., испр. и доп. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007.

УДК 159.923.2

Двойнин А.М.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

alexdvoinin@mail.ru

Романцова В.К.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

vk.romantsova@gmail.com

**О СОДЕРЖАНИИ КАТЕГОРИИ «ИНДОКТРИНАЦИЯ» В
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Статья посвящена определению ключевых элементов содержания категории «индоктринация» в психологической науке. При этом феномен индоктринации рассматривался на уровне индивидуального сознания – как когнитивный процесс и результат не критичного принятия личностью чужих

идей. На основе анализа российских и зарубежных исследований определено структурно-содержательное наполнение категории индоктринации. Рассматриваются основные компоненты категории: информационно-содержательный, когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий, которым дается качественная характеристика.

Ключевые слова: индоктринация, социальное влияние, когнитивный процесс, компоненты индоктринации.

The article defines the key components of content of the category «indoctrination» in psychological science. At the same time, the phenomenon of indoctrination is considered at the level of individual consciousness – as a cognitive process and the result of a person's uncritical acceptance of other people's ideas. Based on the analysis of Russian and foreign studies, the structure and content of the category of indoctrination has been determined. The main components of the category are considered: informative, cognitive, emotional, motivational and behavioral, which are qualitatively characterized.

Key words: indoctrination, social influence, cognitive process, components of indoctrination.

В современном информационном пространстве достаточно широко распространены манипулятивные технологии, цель которых – внедрение в сознание реципиентов определенных идей, установок и убеждений. В психологической науке для обозначения феноменов социального влияния, реализующегося посредством применения подобных технологий, используются разные термины: убеждение, внушение, подчинение авторитету, пропаганда и другие. В последнее время во множестве различных источников – от журналистики и политической публицистики до пособий по маркетингу и академических исследований – все чаще можно встретить термин «индоктринация».

Слово «индоктринация» имеет латинское происхождение («in» – внутрь, «doctrina» – учение, доктрина, теория) и буквально означает «введение в доктрину». Например, в старом французском языке термин «индоктринировать» означал: (1) давать указания, обеспечивать знания, преподавать науку, (2) заставить кого-либо придерживаться определенной точки зрения, мнения, принципов [5]. В современном дискурсе слово «индоктринация» синонимична терминам «идеологическая обработка» и «идеологизация».

С интенсивной индоктринацией человек может столкнуться в закрытых социальных группах, в которых присутствуют строгая социальная иерархия, жесткая регламентация поведения членов группы, культивируется их избранность или особенность. Такие группы формируются в силовых структурах (полиция, органы государственной безопасности и др.), армии,

радикальных политических движениях, тюрьмах, различных религиозных и иных (например, психологических) культах, некоторых бизнес-корпорациях.

Менее заметно индоктринационное влияние, осуществляемое средствами массовой информации для продвижения в общественное сознание определенных идей и формирования особой, выгодной политическим элитам, точки зрения у аудитории. Также индоктринационное воздействие на человека и общество может осуществляться в процессе обучения и воспитания [См. в: 1]. Различные программы патриотического, гражданского воспитания, реализуемые как в общеобразовательных школах, так и специальных образовательных центрах (например, военно-патриотических) и детских досуговых лагерях предполагают определенную идеологическую обработку. То же можно сказать и об учебных заведениях, реализующих задачи религиозного образования (семинария, медресе, хедер и др.).

Вместе с тем в психологии понятие индоктринации пока не получило какого-либо значимого категориального статуса, а его *содержание* достаточно неопределенно. Данный конструкт психологами используется достаточно вольно, часто – вне какой-либо теоретической схемы. Нередко психологи употребляют термин «индоктринация» как синоним пропаганды или в буквальном смысле – как «введение в доктрину». Другими словами, в настоящее время понятие индоктринации является, по сути, *зонтичным*, то есть покрывает ряд социально-психологических явлений и стоящих за ними психологических механизмов, которые так или иначе связаны с идеологическим (информационным) воздействием на человека. В связи с этим любая попытка конкретизации содержания данного конструкта представляется актуальной.

Ранее А.М. Двойнин и И.С. Буланова, проведя междисциплинарный анализ научных исследований индоктринации в рамках уровневого подхода, выяснили, что индоктринация рассматривается исследователями:

- 1) на уровне социальных систем как специфический механизм социализации и инкультурации личности;
- 2) на уровне взаимодействия социальных индивидов как процесс социального влияния в межличностном взаимодействии или во взаимодействии личности и группы;
- 3) на уровне индивидуального сознания как когнитивный процесс и результат некритичного принятия личностью чужих идей [2].

Исходя из проведенной авторами аналитической работы, можно заключить, что содержание понятия индоктринации будет специфичным для каждого уровня его рассмотрения. При этом немаловажно то, что индоктринация как явление не может быть полностью сведена к известным социально-психологическим процессам влияния (заражения, внушения, подчинения авторитету, конформизму и т.п.).

А.И. Савенков под индоктринацией понимает некритическое принятие личностью чужих идей (доктрин) и рассматривает ее в таких аспектах:

- как особое состояние психики человека,
- как процесс некритического присвоения чужих идей или доктрин,
- как результат индоктринационного воздействия [3].

Попытаемся прояснить содержание данного конструкта на уровне индивидуального сознания личности, как понятие, обозначающее *особое состояние психики, явившееся результатом индоктринационного (идеологического) воздействия*. Оговоримся, что эталонной моделью индоктринации в нашем исследовании стала насильственная индоктринация в закрытых группах или группах с принудительным членством.

На основе проведенного анализа работ отечественных и зарубежных авторов (А.И. Савенков, Ю.В. Савин, R.S. Baron, S. Hassan, J.T. Jost et al., A.W. Kruglanski, R.J. Lifton, A.R. Pratkanis, M. Rokeach, W. Sargant, E.H. Schein et al., M.T. Singer, D.L. Sudhalter и мн. др.) нами было определено структурно-содержательное наполнение категории индоктринации. На рисунке 1 представлены основные компоненты категории: информационно-содержательный, когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий.

Информационно-содержательный компонент представлен доктриной – системой рационально организованных взглядов и идей, в контексте которых оценивается реальность (или ее фрагмент) и которые являются основой формирования отношения людей-носителей доктрины к действительности и другим людям. В основе доктрины лежат исходные послышки, которые принимаются на веру и на уровне индивидуальной психики становятся нерациональными убеждениями. При этом выводимые из исходных посылок следствия и строящиеся на их фундаменте взгляды могут быть рационально организованы. Доктрина догматична, то есть содержит ряд *догматов* – непререкаемых утверждений, которые не могут быть подвергнуты сомнению со стороны носителей доктрины и на основе которых строятся частные элементы доктрины. Помимо догматов, в структуре доктрины можно выделить *идеологемы* – эмоционально окрашенные термины с неопределенным значением, создающие иллюзию понимания у объектов манипулятивного воздействия (например, Вселенная, Абсолют, патриоты, сепаратисты, фашизм и т.д.). Доктрины могут обладать разной когнитивной сложностью.



Рисунок 1. Структурно-содержательное наполнение категории «индоктринация»

Когнитивный компонент категории индоктринации предполагает результат влияния на когнитивные структуры человека – особые психические образования, принимающие участие в приеме, преобразовании и хранении информации. В процессе усвоения доктрины исходные когнитивные структуры (схемы, фреймы, конструкты, установки) меняются, либо инсталлируются новые. Таким образом происходит формирование новой системы убеждений и трансформация мировоззрения.

Эмоциональный компонент представляет собой наиболее часто используемые в процессе идеологической обработки и соответствующих манипуляций эмоции: чувство вины, страх и стыд. Именно эти эмоции вместе с общим эмоциональным дисбалансом задействованы при индоктринационном воздействии на человека, которое позволяет ослабить степень критичности и снизить эффективность когнитивной переработки поступающей информации. Принятие той или иной доктрины часто происходит на фоне эмоционального дисбаланса, вызванного жизненным кризисом, трудными жизненными обстоятельствами.

Мотивационный компонент категории включает в себя фрустрацию потребностей человека, на которого оказывается индоктринационное воздействие. Фрустрация определенных значимых потребностей (например, депривация сна, ухудшение питания, запрет на социальные связи вне группы, отстранение от доступа к простым благам и т.п.), нередко создаваемая искусственно в закрытых социальных группах, является действенным «рычагом» идеологической обработки [4]. В результате фрустрации

потребностей усиливается общий стресс, происходит нарастание внутреннего конфликта, разрешить который индоктринируемому человеку предлагается, как правило, через ряд поведенческих уступок, демонстрирующих группе принятие доктрины и соответствующих убеждений, либо частичный отказ от старых убеждений. Индоктринируемый подвергается внешней стимуляции через систему поощрений и наказаний, посредством которых формируется послушание лидерам и усвоение требуемых поведенческих моделей.

Поведенческий компонент категории индоктринации представляет собой особую нормативность поведения человека, выражающуюся в обязательном соблюдении внутренних норм и правил, а также групповых ритуалов. Ключевым же в поведенческом компоненте категории является жизнедеятельность индоктринируемого человека в заданных группой условиях. Эти условия могут касаться как физических (предметно-пространственных) обстоятельств жизни человека и соответствующих им регламентаций и ограничений, так и социальных условий: изоляция от близких, разрыв аффилиативных и профессиональных связей и т.п.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что обозначенные компоненты в качестве структурно-содержательного наполнения категории «индоктринация» призваны дифференцировать индоктринацию как особое состояния психики от схожих психических явлений. Вместе с тем при наложении данного конструкта на реальность в качестве средства научного познания, к примеру, при изучении ненасильственной индоктринации в обычных для человека условиях жизни, те или иные компоненты категории могут «работать» лучше или хуже, то есть могут с разной степенью рельефности высвечивать отдельные аспекты психики индоктринированного человека.

Литература

1. Двойнин, А.М. Индоктринация в педагогическом контексте / А. М. Двойнин // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 5–6 апреля 2018 года) / Ред.-сост. А.И. Савенков. – М.: Известия института ИППО, 2018. – С. 42–47.
2. Двойнин, А.М., Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований / А. М. Двойнин, И.С. Буланова // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С. 3–15.
3. Савенков, А.И. Индоктринация личности / А. И. Савенков // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 53–61.
4. Baron, R. S. (2000). Arousal, capacity, and intense indoctrination. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 238–254. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0403_3

5. Robert, P. (1957). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Vol. II. Paris: Le Robert.

Макашова А.Н.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Arina.NM@yandex.ru

Научный руководитель Мартынова Г.Ю.

доцент, канд. псих. наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье представлены результаты исследования учебной мотивации студентов в условиях вынужденного дистанционного обучения.

Ключевые слова: мотивация, познавательная мотивация, мотивация достижения, дистанционное обучение.

Переход на дистанционную форму обучения весной и осенью 2020 года был внезапным, и в значительной мере выявил готовность или неготовность каждого участника образовательного процесса к данному формату проведения занятий. Актуальность статьи обусловлена тем, что в научной литературе вопрос влияния подобного перехода на мотивацию студентов освещен не был. В настоящей статье приведены результаты исследования на основе методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» и тестов Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Избегание неудач». Тестовые методики были переведены в онлайн формат для возможности использования в сложившейся ситуации. Исследование проводилось на студентах Московского городского педагогического университета (МГПУ) и Московского авиационного института (МАИ НИУ), выборка составила 68 человек, по 34 испытуемых из каждого вуза. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что познавательная мотивация и мотивация достижения в условиях дистанционного обучения имеют высокую степень корреляции. Проведенное исследование может являться основой для дальнейших изысканий в данной области.

Дистанционное обучение становится одной из частей нашей жизни - согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) (статья 13. Общие требования к реализации образовательных программ, п.2): «При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [1, п.2]. Однако анализ литературы в этой области, что научные исследования по

проблеме мотивации студентов в условиях электронного обучения пока малочисленны. Известный исследователь в области мотивации Гордеева Т.О. пишет, что наиболее благоприятный «тип мотивационного функционирования» тот, где выражены «внутренние мотивы (познания и достижения) и значительно ниже внешние» [2, с. 45]. Взаимосвязи мотивации достижения и познавательной мотивации в условиях дистанционного обучения до настоящей работы изучены не были.

В условия дистанта, когда студент вынужден мотивировать себя сам, решающим становится его ведущий тип мотивации, но так как мотивация – это сложная система, образовательное воздействие должно стремиться влиять на все ее компоненты. Формат дистанционного обучения, в силу своей специфики, влияет в большей мере на социальную мотивацию, хотя и не убирает ее совсем. Многие исследователи подчеркивают, что для развития мотивации в условиях дистанционного обучения, необходимо организовать качественную обратную связь педагога со студентом. В условиях, когда ограничено общение и взаимодействие между участниками образовательного процесса, увеличивается чувство тревожности и изоляции, что отрицательно влияет на мотивацию обучающихся [3], [4, с. 593]. Особенно это характерно для ситуации вынужденного перехода на дистанционное обучение весной и осенью 2020 года.

На рисунке 1 представлены измеренные по методике И.С. Домбровской уровни познавательной и социальной мотивации.

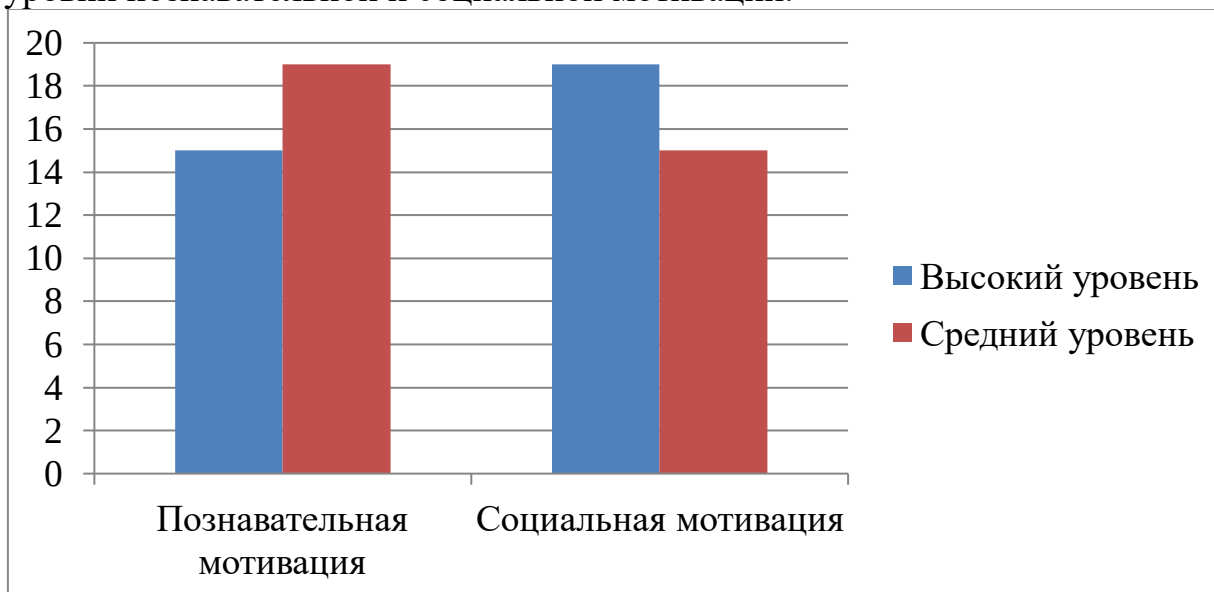


Рисунок 1. Распределение студентов МГПУ по уровням познавательной и социальной мотиваций

Согласно протоколу исследования у девяти (26,46%) студентов МГПУ представлены обе исследуемые мотивации на высоком уровне. Шесть (17,64%) студентов имеют познавательную мотивацию на высоком уровне, а социальную на среднем, еще у десяти (29,41%) наоборот социальная мотивация на высоком уровне, познавательная на среднем. Девять (26,46%)

студентов имеют средний уровень обеих мотиваций. Среди студентов МГПУ низкий уровень социальной или познавательной мотиваций представлен не был.

На рисунке 2 представлены измеренные уровни познавательной и социальной мотивации студентов МАИ.

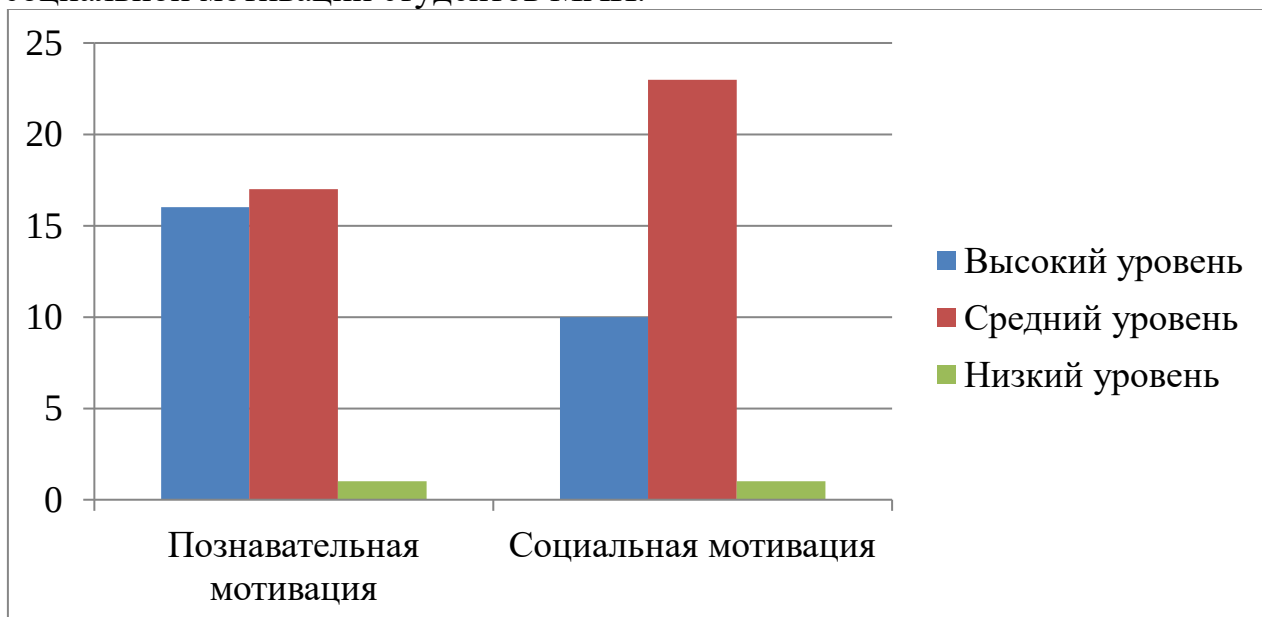


Рисунок 2. Распределение студентов МАИ по уровням познавательной и социальной мотиваций

У шести студентов МАИ представлены обе исследуемые мотивации на высоком уровне. Десять студентов (29,41%) имеют познавательную мотивацию на высоком уровне, а социальную на среднем, еще у четырех (11,76%) наоборот социальная мотивация на высоком уровне, познавательная на среднем. Двенадцать (35,28%) студентов имеют средний уровень обеих мотиваций. Один студент (2,94%), имеющий низкую познавательную мотивацию, обладает средним уровнем социальной мотивации. Один студент (2,94%), имеющий низкую социальную мотивацию, обладает средним уровнем познавательной мотивации.

На рисунках 3 и 4 представлены измеренные с помощью тестов Т. Элерса уровни мотивации к избеганию неудач и к успеху для двух исследуемых вузов.

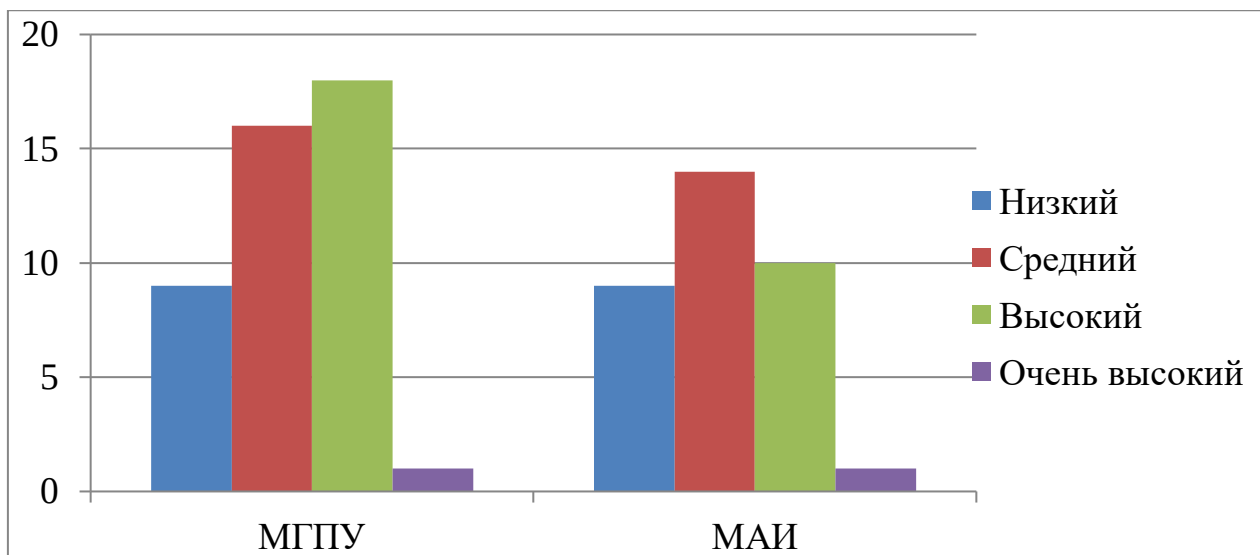


Рисунок 3 . Уровни мотивации к избеганию неудач

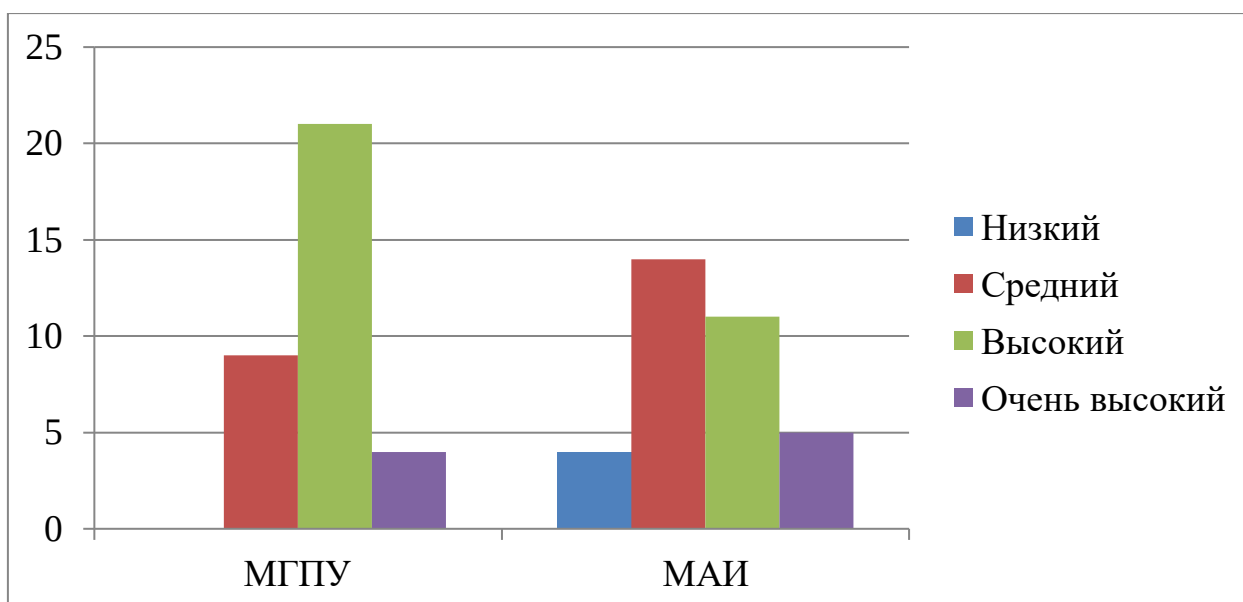


Рисунок 4 . Уровни мотивации к успеху

Для студентов МАИ снова характерен большой разброс показателей: доминирующим является средний уровень мотивации к избеганию неудач, однако также характерен очень высокий уровень данной мотивации. Среди студентов МГПУ большее количество человек (21 студент – 61,74%) обладает высоким уровнем мотивации к успеху, среди студентов МАИ высокий уровень имеют 11 человек (32,34%). Также в обоих вузах есть представители с очень высоким уровнем стремления к успеху. Низкий уровень мотивации к успеху в МГПУ не выявлен, в МАИ таких представителей 4 человека (11,76%).

Далее с помощью критерия Пирсона были вычислены корреляции между всеми представленными выше видами мотивации. Обнаружена низкая связь между социальной мотивацией и мотивацией к успеху для всех групп. Связь мотивации к избеганию неудач и социальной мотивации у всех групп также очень слабая. Между такими составляющими мотивации достижения как

мотивация к успеху и мотивация к избеганию неудач, согласно полученным данным, существует низкая отрицательная связь.

Наибольшая связь наблюдается между познавательной и социальной мотивациями, но и она умеренная. Для МГПУ она составляет $r=0,32$, для МАИ $r=0,41$, для всей выборки $r=0,38$.

Средняя связь между мотивацией к успеху и познавательной мотивацией наблюдается у студентов МГПУ ($r=0,42$), что говорит о том, что знания рассматриваются будущими педагогами как важная для успеха в профессии вещь. Низкая связь между мотивацией к успеху и познавательной мотивацией у студентов МАИ ($r=0,23$) свидетельствует о том, что успех в профессии студентами воспринимается не как следствие знаний, а скорее, как следствие удачи, возможности попасть на хорошее место. Для общей выборки характерна умеренная связь ($r=0,3$) между познавательной мотивацией и мотивацией к успеху.

Связь между мотивацией к избеганию неудач и познавательной мотивацией у студентов МГПУ умеренная отрицательная ($r=-0,33$), что подчеркивает негативное влияние мотивации к избеганию неудач на познавательную мотивацию – при увеличении одной мотивации уменьшается другая. Для общей выборки ($r=-0,29$) и студентов МАИ ($r=-0,26$), значение корреляции также отрицательно, но связь между мотивацией к избеганию неудач и познавательной мотивацией низкая.

Исследование показало, что взаимосвязь между разными видами мотивации присутствует и зависит от направления подготовки. Гипотеза о высокой степени связи познавательной мотивации и мотивации достижения в условиях дистанционного обучения подтвердилась частично: связи между данными мотивациями есть, но они не высокие.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]/КонсультантПлюс. – 1997-2021. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/96a55e6276d23fa2609de2846df744c4feecd927/ (дата обращения: 23.05.2021).
2. Гордеева, Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т.О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38-53.
3. McEwan, D., Ruissen, G. R., Eys, M. A., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. The Effectiveness of Teamwork Training on Teamwork Behaviors and Team Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Interventions / PLoS. – 2017. – № 12(1). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5234826/> (дата обращения: 24.04.2021).

4. Williams, E.A., Duray, R., & Reddy V. (2006) Teamwork Orientation, Group Cohesiveness, and Student Learning: A Study of the Use of Teams in Online Distance Education // Journal of Management Education. – № 30(4). – С. 592-616.

УДК 37.015.323

Мерикова М.А.

МБОУ Архангельская СОШ имени А. Н. Косыгина,

Московская область, Россия

merikova@gmail.com

ЭТАПЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПО ПИАЖЕ И ИХ ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ

Статья посвящена теории когнитивного развития Жана Пиаже. Автор показывает важность понимания теории Пиаже для современных педагогов, особенно тех, кто работает с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Характеризуя этапы когнитивного развития, автор делает акцент на их значимости для математического развития, подчеркивая, что, если взрослые пытаются навязать ребенку математические понятия преждевременно, он выучивает их только словесно. В статье также даются предложения по планированию уроков математики.

Ключевые слова: обучение математике дошкольников, этапы когнитивного развития, Жан Пиаже.

The article is devoted to the theory of cognitive development by Jean Piaget. The author shows the importance of understanding Piaget's theory for modern teachers, especially those who work with children of preschool and primary school age. Describing the stages of cognitive development, the author focuses on their significance for mathematical development, emphasizing that if adults try to impose mathematical concepts on a child prematurely, he learns them only verbally. The article also provides suggestions for planning math lessons.

Keywords: math teaching strategies to preschoolers, stages of cognitive development, Jean Piaget

Теория когнитивного развития детей Жана Пиаже, в частности с использованием количественных исследований, привлекла большое внимание научного сообщества в области психологии и образования. После получения докторской степени он заинтересовался процессами, с помощью которых дети получали ответы на вопросы; он использовал метод беседы для исследования детского мышления, а также другие экспериментальные процедуры, используемые при психиатрическом опросе.

Пиаже считал, что развитие ребенка происходит через непрерывное изменение мыслительных процессов. Развитие происходит в определенные месяцы и годы. Учеников чаще всего группируют по возрасту, однако, уровни развития и скорость прохождения этапов могут значительно отличаться [6]. Все зависит от зрелости, опыта, культуры и способностей ребенка. Пиаже считал, что дети развиваются неуклонно и постепенно на разных этапах и что опыт, полученный на одном этапе формируют основу для перехода к следующему. Все люди проходят через каждый этап, прежде чем приступить к следующему; никто не пропускает ни одного этапа. Это подразумевает, что дети старшего возраста и даже взрослые, которые не прошли более поздние стадии, обрабатывают информацию способами, характерными для маленьких детей на той же стадии развития [2].

Пиаже выделил четыре основных периода развития: сенсомоторный период, дооперационный период, период конкретных операций, период формальных операций.

Сенсомоторный период по длительности протекает от рождения до 18–24 месяцев. На сенсомоторной стадии умственные и когнитивные качества младенца развиваются с рождения до появления речи. Этот период характеризуется постепенным пониманием устойчивости и постоянства внешних объектов, осознанием того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах.

Ребенок становится способным находить объекты после того, как они были перемещены, даже если объекты были удалены из его поля зрения. Например, эксперименты Пиаже на этом этапе включают в себя сокрытие предмета под подушкой, чтобы посмотреть, найдет ли его ребенок.

Кроме того, особенностью детей на этом этапе является их способность связывать числа с объектами [5] (например, одна собака, две кошки, три свиньи, четыре бегемота). Дети в сенсомоторном периоде имеют некоторое представление о понятиях чисел и счета [3].

Воспитатели детей на этой стадии развития должны заложить прочную математическую основу, проводя игры, уроки, включающие подсчет предметов. Например, учителя и родители могут помочь детям сосчитать свои пальцы, игрушки и конфеты. Такие вопросы, как “У кого больше?” или “Достаточно ли?”, можно задавать ежедневно детям в возрасте двух-трех лет.

Присутствие математики в детских книгах может способствовать математическому развитию детей на данном этапе. Рекомендуется, чтобы книги включали графические иллюстрации. Поскольку дети на этом этапе могут связывать числа с объектами, учащиеся могут извлечь выгоду из одновременного просмотра изображений объектов и их соответствующих номеров. Кроме того, детские книги могут способствовать развитию их навыков чтения и понимания окружающего мира.

Дооперационная стадия охватывает период от 18—24 месяцев до 7 лет. Эта стадия включает активное развитие речи (с чрезмерными обобщениями), символическое мышление, эгоцентризм мышления (т. е. ребенку трудно встать на позицию другого человека, увидеть явления и вещи его глазами) и отсутствие логики.

На этом втором этапе дети должны заниматься решением задач, в которых используются доступные материалы, например кубики, песок и вода. Пока ребенок работает с проблемой, воспитатель вызывает ребенка побеседовать. Словесное выражение действий ребенка, а также его действия с материалами дают основу, позволяющую учителю сделать вывод о том, как ребенок решает ту или иную задачу.

С этой стадией развития связано отсутствие логики; рациональное мышление почти не проявляется. Ребенок связывает воедино несвязанные события, считает, что объекты обладают жизнью, не понимает точки зрения и не может отменить операции* (Операция — это мыслительное действие, обладающее свойством обратимости, т. е. если ребенок выполнил нужное задание, то он может вернуться к его началу путем совершения обратного действия.). Например, ребенок на этом этапе, который понимает, что $4+5=9$, но не может понять, что $9-4=5$.

Восприятие детей на этой стадии развития, как правило, ограничено одним аспектом или измерением объекта в ущерб другим аспектам. Например, Пиаже протестировал концепцию сохранения (сохранение физической величины во время превращений и реакций), налив одинаковое количество жидкости в две одинаковые емкости. При переливании жидкости из одного контейнера в третий, более широкий контейнер, но меньший по высоте, ребенок думает, что в третьем контейнере меньше жидкости. Таким образом, ребенок использует одно измерение, высоту, в качестве основы для своего суждения о другом измерении, объеме.

На этой стадии должен использоваться метод эффективного вопроса для выяснения признаков предмета. Например, когда учащиеся исследуют геометрические фигуры, учитель может попросить учащихся сгруппировать фигуры в соответствии с аналогичными признаками. Можно задать следующие вопросы: “Как вы решили, где находится каждый объект? Есть ли другие способы сгруппировать их вместе?” Участие в обсуждении или взаимодействии с детьми может привести к тому, что дети откроют для себя множество способов группирования объектов, тем самым помогая детям по-новому взглянуть на величины [4].

Стадия конкретных операций проходит с 7 до 12 лет. Этот возраст называется так потому, что ребенок, пользуясь понятиями, связывает их с конкретными объектами. Третья стадия характеризуется заметным когнитивным ростом, когда у детей резко ускоряется развитие речи и овладение базовыми навыками.

Дети на этом этапе используют свои чувства для познания; теперь они могут рассматривать два или три измерения одновременно, а не последовательно. Например, в эксперименте с жидкостями, если ребенок замечает меньше жидкости, он также замечает, что другая тарелка шире, значит он замечает оба измерения одновременно.

Кроме того, сериация и классификация — это две логические операции, которые развиваются на этом этапе [5], и обе они необходимы для понимания концепций чисел. Сериация — это возможность упорядочивать объекты в соответствии с увеличением или уменьшением длины, веса или объема. С другой стороны, классификация предполагает группировку объектов на основе общего признака.

На данном этапе невозможно переоценить важность практических занятий. Эти занятия предоставляют ученикам возможность сделать абстрактные идеи конкретными, позволяя им овладеть математическими идеями и концепциями и использовать их в качестве полезных инструментов для решения задач.

Поскольку необходим конкретный опыт, учителя могут использовать манипулятивные методы со своими учениками для изучения таких понятий, как значение места и арифметические операции.

Существующие манипулятивные материалы включают в себя: *схемы*, *стержни Cuisenaire* (это пособия по математике для учащихся, которые предоставляют интерактивный практический способ изучения математики и изучения математических понятий, таких как четыре основных арифметических операции, работа с дробями и поиск делителей), *плитки алгебры*, *кубики*, *географические доски* (это математический инструмент, используемый для изучения основных понятий плоской геометрии, таких как периметр, площадь и характеристики треугольников и других многоугольников. Он состоит из физической доски с наполовину забитыми гвоздями, на которые намотаны резиновые ленты), *танграмы* (головоломка, состоящая из семи плоских фигур, которые складывают определенным образом для получения другой, более сложной, фигуры. Фигура, которую необходимо получить, при этом обычно задаётся в виде силуэта или внешнего контура), *фишки*, *счеты*, *кубики*. Также учителя могут использовать *подручные материалы* при складывании и резке бумаги.

По мере того, как ученики используют материалы, они приобретают опыт, который помогает заложить основу для более продвинутого математического мышления. Кроме того, использование учениками материалов помогает укрепить их уверенность в подсчетах, предоставляя им возможность проверить и подтвердить свои рассуждения.

Одна из важных задач в преподавании математики состоит в том, чтобы помочь студентам установить связи между математическими понятиями и выполнением математических вычислений.

Дети не могут автоматически устанавливать связь между работой, которую они выполняют с манипулятивными материалами, и соответствующей абстрактной математикой: дети склонны думать, что манипуляции, которые они выполняют с моделями, являются одним из методов поиска решения, а записи при вычислениях не входят в их концепцию решения задач [1]. Например, детям может быть трудно понять, как прямоугольник размером четыре на шесть см, выложенный деревянными плитками, соотносится с 4×6 , или четырьмя группами по шесть. Учителя могли бы помочь ученикам установить связи, показав, как прямоугольники могут быть разделены на четыре ряда по шесть плиток в каждом, и продемонстрировав, как прямоугольник является еще одним представлением четырех групп из шести.

Создание возможностей для учеников представлять математические решения различными способами (например, символами, графиками, таблицами и словами) является одним из инструментов когнитивного развития на этом этапе. Для каждого ученика определенный способ представления более эффективен, чем другой.

Стадия формальных операций начинается после 12 лет и продолжается в течение всей жизни человека. Ребенок на этом этапе способен формировать гипотезы и выводить возможные следствия, нужно позволять ребенку думать самостоятельно. На данной стадии становится более гибким мышление, осознается обратимость умственных операций и рассуждений, появляется способность рассуждать, используя абстрактные понятия; развивается способность к системному поиску способов решения задач с просмотром многих вариантов решения и оценкой эффективности каждого из них. Например, ученик может решить $x + 2x = 9$ без необходимости ссылаться на конкретную жизненную ситуацию, представленную учителем: «Маша съела определенное количество конфет. Её брат съел вдвое больше. Вместе они съели девять. Сколько съела Маша?»

Навыки рассуждения на этом этапе относятся к умственному процессу, участвующему в обобщении и оценке аргументов, и включают разъяснение, умозаключение, оценку и применение.

– *Разъяснение* требуется, чтобы учащиеся идентифицировали и анализировали элементы проблемы, позволяя им расшифровать информацию, необходимую для решения проблемы. Поощряя учащихся извлекать соответствующую информацию из постановки задачи, учителя могут помочь учащимся улучшить свои математические знания.

– Ученики на этом этапе развития готовы делать индуктивные и дедуктивные *умозаключения* по математике. Дедуктивные умозаключения включают в себя рассуждения от общих понятий к конкретным примерам. С другой стороны, индуктивные умозаключения основаны на выявлении сходств и различий и достижении обобщений (от частного к общему).

– *Применение* - учащиеся сопоставляют математические концепции с реальным жизненным ситуациям. Например, ученик может применить свои знания рациональных уравнений к следующей ситуации: «Одна труба наполняет бассейн за 4 часа. Вторая труба наполняет его за 6 часов. Сколько времени понадобится, если две трубы будут работать одновременно?»

Итак, по мере развития дети проходят этапы, характеризующиеся уникальными способами понимания мира. На сенсомоторной стадии у маленьких детей развиваются зрительно-моторная координация и постоянство объектов. Предоперационная стадия включает в себя развитие символического мышления, о чем свидетельствует более широкое использование языка. На этапе конкретной операции дети могут выполнять основные операции, такие как классификация и последовательное упорядочение конкретных объектов. На заключительном этапе формальных операций у учеников развивается способность мыслить абстрактно, а также рассуждать гипотетически, подключаются метакогнитивные процессы. Знание этапов Пиаже помогает учителю понять когнитивное развитие ребенка, поскольку учитель планирует соответствующие этапу уроки, чтобы поддерживать активность учащихся.

Литература

1. Burns, Marilyn; Silbey, Robyn So You Have To Teach Math? Sound Advice for K-6 Teachers, 1990.
2. Eggen Paul D; Donald P Kauchak Educational psychology: windows on classrooms Boston: Pearson, 2016.
3. Fuson, Karen C. Children's Counting and Concepts of Number, 1988.
4. Payne, Joseph N., Ed., Mathematics for the Young Child. 1990.
5. Piaget Jean, Jean-Blaise Grize, Alina Szeminska, Vinh Bang, Epistemology and Psychology of Functions, 1977.
6. Weinert F.E, Helmke A. The neglected role of individual differences in theoretical models of cognitive development, Learning and Instruction, Volume 8, Issue 4, 1998, Pages 309-323.

Мозговая М.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

MozgovayaMA400@mgpu.ru

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ

Средний школьный возраст принято называть подростковым или отроческим. Это сложный период в жизни формирующейся личности, который определяет всю ее последующую судьбу. Оценка личностью, своих

основных качеств, стремлений к самовыражению, места, занимаемого в обществе, и способность к межличностному взаимодействию в нем, способствуют формированию целостного представления о себе при помощи одного из важнейших аспектов самооценки. Именно самооценка влияет на взаимоотношения личности с окружающими, на его дальнейшую социальную адаптацию. Большое число факторов влияет на развитие растущей личности ребенка, но главная роль по праву принадлежит семье. В данной статье анализируется роль семьи в формировании самооценки подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, самооценка, развитие подростка, семья, детско-родительские отношения.

Интерес человека к себе, к своей личности издавна был предметом особого внимания. Одной из наиболее востребованных проблем отечественной и в зарубежной психологии являются вопросы о том, что такое личность, как она формируется и что мешает ее гармоничному развитию. Постоянно меняющиеся обстоятельства и условия современной жизни, предъявляют человеку большое количество жестких требований. Поэтому, от того на сколько он готов меняться и подстраиваться под действительность текущего времени, от того, как человек оценивает свои шансы на успех, будет зависеть его успешность в деятельности.

Целью исследования является раскрытие роли семьи в формировании самооценки у подростков.

Метод исследования: теоретический экспресс анализ литературы о влиянии семьи на формирование самооценки подростков.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что оценка личностью, своих основных качеств, стремлений к самовыражению, места, занимаемого в обществе, и способность к межличностному взаимодействию в нем, способствуют формированию целостного представления о себе при помощи одного из важнейших аспектов- самооценки. В психологической литературе, как в отечественной, так и зарубежной самооценке уделено большое внимание. Проблема развития самооценки, ее структура, функции, описаны в работах С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Б.Г. Афанасьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, Э. Эриксона, К. Роджерса и других психологов. Следует отметить работы Молчановой О.Н. в отношении описания феноменологии самооценки, определения закономерностей ее возникновения и способов развития данного конструкта.

Самооценка стоит в одном ряду с такими значимыми психологическими характеристиками, как самосознание, активность, уверенность, устойчивость личности. Словно призма она искажает возможность человека, настраивая его на предстоящий успех или обрекает на поражение, в зависимости от его уверенности в собственные силы. Именно самооценка влияет на взаимоотношения личности с окружающими, на его дальнейшую социальную

адаптацию. Адекватная самооценка является одним из обязательных условий высокого уровня перечисленных качеств личности, связанных, в свою очередь, с самореализацией человека. От способности релевантно оценивать себя человек получает нравственное удовлетворение.

Для нормального общения с человеком, установления доверительных отношений с ним, необходимо понимать уровень его собственной самооценки. Особенно важно учитывать ее в отношении формирующейся личности ребенка, который не появляется на свет с определенным отношением к себе. Первые азы умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека.

Подростковый возраст не случайно выбран для проведения нашего исследования, так как он является важным и трудным этапом в жизни каждого человека – это время выборов, которое во многом определяет всю последующую судьбу. Исследования, посвященные изучению самооценки подростков сегодня очень актуальны, ведь в данный период жизни эта психологическая характеристика личности еще только формируется и поэтому поддается воздействию и коррекции. Он является промежуточной стадией между детством и взрослым состоянием, наполненным стрессами и конфликтными ситуациями. Именно в это время происходит переосмысление ценностей, идеалов, жизненных перспектив, а главное формируется мировоззрение.

Средний школьный возраст принято называть подростковым или отроческим. В силу того, что смена одного этапа жизни другим не имеет четкой хронологии границ, то ее часто определяют совершенно по-разному. Многочисленные периодизации психического развития личности определяют подростковый возраст как период жизни человека от 11–12 до 14–15 лет, условно говоря, период между детством и юностью [3]. Это время часто называют переходным возрастом и традиционно считают одним из наиболее переломных и критических периодов. Именно в это время ребенок делает решающий шаг в завершении своего детства и переходит к новому этапу психического развития, который прямо и непосредственно подготавливает его к самостоятельной трудовой жизни [1]. Школьники подросткового возраста – это как раз таки и есть типичные ученики средних классов.

Л.С. Выготский указывал на то, что особенностью переходного периода является несовпадение трех точек созревания: органической, половой и социальной. Он считает этот возраст самым трудным и запутанным для изучения и исследования, так как «это возраст, который для правильного понимания его особенностей требует учета тонких, подчас микроскопических изменений и различий» [2].

О.Н. Молчанова считает, что «самооценка выступает как одна из важнейших, если не ключевых, составляющих ядреной части внутреннего мира человека – его «Я»» [7, с.67]. Развитие самооценки представляет собой

длительный процесс, при котором коррелируется формирование собственного образа и самосознания. Низкая самооценка способствует тому, что у ребенка пропадает вера в себя, свои способности, успех. Он приписывает себе порой не существующие недостатки, теряет уважение и любовь к самому себе. Такое положение приводит к тому, что ребенок очень тревожен, раним, находится в состоянии дискомфорта, неуверенности, становится менее общительным и предпочитает одиночество. Завышенная самооценка, в свою очередь, характеризуется тем, что подросток часто переоценивает собственные силы и возможности, ведет себя достаточно самоуверенно и амбициозно. Очень часто это приводит к конфликтным ситуациям с окружающими, а порой даже к агрессии и девиантному поведению.

Большое число факторов влияет на развитие растущей личности ребенка, но главная роль по праву принадлежит семье. В.С. Ковалев указывает не то «что семья является исторически – конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми» [6, с.3]. Семья меняется в историческом контексте с ходом временем, приспосабливаясь под изменившиеся общественные отношения. Поэтому вопрос о влиянии стиля семейного воспитания на формирующуюся личность ребенка, остается актуальным по сей день. В. Н. Дружинин занимался изучением семьи и рассматривал ее как фактор, воздействующий не человека, именно она определяет становление личности подростка. Роль семьи для молодого, формирующегося человека сложно переоценить, так как связи и взаимоотношения, существующие между ребенком и родителями, являются моделью его будущего общения в социуме. От взаимоотношений ребенка с родителями зависит каким он вырастет и какими моральными и нравственными принципами будет обладать.

Семья имеет ряд функций, одной из которых является воспитание. Способность оценивать самого себя, свои возможности, качества, формируется родителями начиная с раннего возраста. Тип семьи, в которой находится ребенок, модель поведения между ее членами, стиль и методы воспитания молодой личности играют значимую роль в формировании самооценки ребенка.

Проблемой детско-родительских отношений занимались многие зарубежные психологи – З. Фрейд, К. Роджерс, Э. Фромм, П. Скин, среди отечественных ученых можно выделить работы Л. С. Выготского, Л.И. Божович, В.С. Мухиной, В.В. Столина, А.Я. Варги и др. Различные авторы приводят многочисленные классификации стилей семейного воспитания. А. Болдуин выделяет три стиля родительского воспитания: демократический, контролирующий и смешанный. Д. Борин (Baumrind, 1975, 1980) описала авторитетный, авторитарный и либеральный типы родительского поведения. Маккоби и Мартин (Maccoby, & Martin, 1983) видоизменили классификацию Д. Бомринд и ввели дополнительный стиль – индифферентный. В своей работе

Флорентин Магонеа указывает на то, что результаты проводимого ей исследования подтвердили предполагаемую связь между родительскими стилями воспитания и уровнем самооценки подростков [8].

Авторитарный и попустительский стили воспитания часто крайне негативно сказывается на психике ребенка и губят его детскую индивидуальность. Авторитарные родители отдают команды и ожидают, что они будут выполнены, ведут себя так, словно установленные ими правила высечены на камне. Во многих таких семьях к мнению подростка не прислушиваются, а зачастую даже не обращают на него внимания, хотя для формирующейся личности имеет очень большое значение место, которое он занимает в семейной иерархии. Следствием таких взаимоотношений является появление различных поведенческих реакций в данном возрасте, а именно: реакция отказа от контактов, пищи; реакция оппозиции к семье, близким, школе и учителям; реакция имитации наиболее ярким товарищам, кумирам, героям; реакция компенсации своих слабостей, сильными или значимыми сторонами личности.

В семьях с демократическим типом воспитания, там, где присутствуют партнерские взаимоотношения, и где к подростку относятся как самостоятельной и достойной уважения личности, большинство детей не только не конфликтует с родителями, но и сохраняют с ними на протяжении всего отрочества доверительные отношения. Юные люди обращаются к близкому за советом по жизненно важным вопросам и охотно обсуждают свои проблемы. Зачастую ребята продолжают советоваться с родителями по вопросам выбора будущей профессии, взаимоотношений с представителями противоположного пола, обсуждают текущие интересы и дела. При этом конфликтные ситуации зачастую возникают на почве обычных бытовых проблем, таких как соблюдение режима дня, выполнение домашних обязанностей и приготовление уроков. Подростки разграничивают сферы интересов и влияния родителей и друзей, но при этом совсем необязательно их противоречие друг другу. Но несмотря на это, ребенку очень важно сохранить доверительное отношение с родителями и знать, что в любую трудную минуту он может обратиться к ним за помощью и поддержкой.

Очень часто родители пытаются развить в своем ребенке те способности и умения, которые не смогли реализовать в собственном детстве или которые на их взгляд являются престижными на сегодняшний день. Они не считаются с желаниями и интересами собственного ребенка, заставляют их заниматься не интересным и нелюбимым делом. Не получив же высоких результатов и достижений, взрослые часто начинают критиковать, ругать, а порой даже наказывать подростка, что приводит к формированию чувства неполноценности и развитию комплексов. Часто увлечения или хобби, которыми бы хотел заниматься ребенок категорически отвергаются родителями, так как, по их мнению, плетение феничек, браслетиков из резинок

и даже пинание футбольного мяча – это пустая трата времени. В то время как подросток, занимаясь рукоделием, рисованием или физическими упражнениями выплескивает накопившиеся негативные эмоции, оттачивает мелкую моторику, а порой и повышает свою собственную самооценку, самоутверждаясь перед сверстниками. Поэтому для формирования адекватной самооценки родители должны поддерживать интересы своего ребенка, обращать внимание на достоинства, которыми он обладает. Формировать же в подростке те качества и умения, которые бы хотел видеть в нем родитель нужно собственным примером или в совместной деятельности. Своими запретами и насмешками родители подавляют в подростках инициативу, любопытство и чувство уверенности в себе. Ребенок любит и ценит себя, когда близкие для него люди принимают его таким, какой он есть, когда он ощущает поддержку своих родителей и не боится совершить ошибку, за которую он будет наказан или высмеян. Эмоциональное принятие подростка в семье, как равноправную и достойную уважения личность является важнейшим условием его психологического комфорта. С особой остротой проблема понимания потребностей ребенка обнаруживается в ситуации воспитания приемного ребенка [7].

Однако противоречием и главной отличительной чертой подросткового возраста является то, что, стараясь быть частью семьи, подросток вместе с тем ощущает потребность стать самостоятельной личностью и отделиться от нее. В процессе социализации в этом возрасте группа сверстников приобретает большее значение для ребенка чем родители. Эмоциональная связь со значимыми взрослыми ослабевает и вытесняется на задний план. Подросток часто отвергает физический контакт и проявления ласки со стороны взрослых. Ему кажутся неуместными прикосновения и объятия матери, он пытается дистанцироваться от нее, тем самым сообщая о потребности в защите границ личного пространства, подчеркивая, что он уже взрослый. Подросток не всегда понимает, что близкая дистанция дает ощутить присутствие любящего родителя и свидетельствует о его поддержке и участии в жизни ребенка.

Характерной особенностью личности старшего школьника является то, что уровень его самосознания возрастает. Подростки становятся более критичными к окружающим его людям, предъявляют высокие требования к их ценностям, установкам и моральному облику в целом. Отделение от родителей способствует формированию новых отношений, но данный процесс редко протекает без осложнений. Подросток много времени проводит вне дома, а родителям довольно трудно отпустить от себя сына или дочь, которые долгое время являлись смыслом их жизни. Чувствуя ослабление детской любви и привязанности, родители стремятся усилить контроль, следят за непрекословным выполнением возложенных на ребенка обязанностей, критикуют и даже наказывают за желание сепарации. Родители с противоположными взглядами на воспитание детей, накладывают меньше

ограничений на ребенка, и даже, наоборот, отпускают подростка «в свободное плавание».

Можно сделать вывод о том, что от того насколько безболезненно пройдет автономизация и индивидуализация подростка будет зависеть его уверенность в собственных силах, самостоятельности, а главное в ценности его личности. Доверительные отношения, любовь и вера родителей в возможности своего ребенка будут способствовать формированию адекватной самооценки подростка и помогут ему наладить межличностные отношения.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2021. – 224с.
3. Истратова О.Н. Большая книга подросткового психолога. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 636 с.
4. Истратова О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум. – Ростов н/Д.: Феникс, 2018. – 316с.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1988. – 208с.
6. Молчанова О.Н. Между Сциллой и Харибдой высокой и низкой самооценки // Культурно-историческая психология. 2010. №3. – С.67-75.
7. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. – № 3 (25). – С. 60–65.
8. Florentin-Remus Mogonea, Florentina Mogonea. The role of the family in building adolescents' self-esteem // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014 №127 – P. 189–193.

Хейфец Е.Е.

учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ №5

г.о. Королев

katherine.heifetz@gmail.com

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье представлены результаты педагогического исследования мотивации подростков, обучающихся в средних классах, целью которого является практическое применение образовательных методик и психологических концепций личности юного поколения.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, образовательная среда, педагогические инновации, детская психология, мотивация.

This article presents the results of a pedagogical study of the motivation of adolescents studying in middle school, the purpose of which is the practical application of educational methods and psychological concepts of the personality of the young generation.

Key words: pedagogical activity, educational environment, pedagogical innovations, child psychology, motivation

Проблема отсутствия желания получать новые навыки и знания у школьника крайне актуальна по сей день. Раньше старшие поколения называли это кухонным термином «лень», сейчас же психологи утверждают, что так называемой «лени» не существует, есть лишь недостаток мотивации.

Родители делают уроки с детьми, спрашивают о степени готовности домашнего задания. В ход идет метод «кнута и пряника», когда за оценки ниже «4» наказывают, а выше – поощряют карманными деньгами. Учителя, старательно преподнося материал, придумывают новые и новые методики, но все тщетно – подросток или витает в облаках, или занимается своими делами. Все потому, что нельзя говорить о методах мотивации и стимулах, не понимая их суть и психологические аспекты поведения ребенка.

Обратимся к понятию «мотивация». Мотивация (от англ. «move» - «двигать») – это внутреннее чувство/состояние, побуждающее человека к выполнению какого-либо действия. Замотивированный человек часто достигает любых целей, потому что его не пугают преграды и сложности, он просто наслаждается процессом. Мотивация – это не только про конечный результат, это про весь путь к нему. Стимулом выступает та самая побудительная причина [4: с. 88].

Основная проблема школьников – это непонимание, для чего нужны знания и где их можно применять. Ведь и так все хорошо: родители обеспечивают, можно весь день наслаждаться жизнью, кататься на велосипеде, играть с друзьями в футбол или компьютерные игры. Одним словом, максимум удовольствия и минимум прав и обязанностей. Создается устойчивое впечатление, что это будет длиться вечно.

Зачастую родители называют школу «работой» ребенка, уподобляя его самому себе. Но, к сожалению, по статистике общественных опросов РЦИО, такой аргумент приводят 75% взрослых, недовольных местом своей занятости или ее отраслью. Здесь и открывается фундаментальная проблема постсоветского общества – работа во благо кому-то, в ущерб своим интересам и увлечениям. Если родителю нравится дело, которым он занимается, он видит, что его вовлеченность в рабочий процесс пришла из изучения определенных школьных дисциплин, тесно связанных между собой по принципу междисциплинарных знаний. Самый верный способ

замотивировать ученика к учебе – самому показывать истинную заинтересованность в областях знаний, вызывающих проблемы у ребенка, говорить о важности предметов, наглядно показывая их применение на практике. К данному разговору необходимо подготовиться заранее, предугадывая вопросы своего чада. Если на какой-то все же вы не можете ответить, так ему и скажите: «Мне нужно немного времени, чтобы подумать над ответом, вернемся к нему чуть позже». Учителям и родителям нужно признавать пробелы в своих знаниях, это показывает, что процесс познания мира – длительный процесс, что люди учатся не только в школе, но и всю жизнь [3: с. 126].

Хорошей методикой как для родителей, так и для учителей является геймификация – настольные игры, приложения на смартфонах, планшетах и компьютерах представляют сегодня огромный выбор в различных областях знаний. Например, существуют математические игры, в которых ребенок может устанавливать личные рекорды на счет, графические объяснения функций и интегралов и т.п. Используя зрительный подход и заинтересованность, что равно мотивации, ребенок подтянет пробелы в восприятии предмета [2].

Л.М. Суркова, кандидат психологических наук, автор книги «Ребенок от 8 до 13 лет. Самый трудный возраст», говорит о том, что счастливый и замотивированный ребенок – это результат воспитания родителей не школьника, а самих себя. Что бы вы ни говорили детям, они будут брать пример с вас. Важной составляющей мотивации ребенка является визуализация удовлетворенности родителя жизнью и его позитивным настроением. Именно эти составляющие способствуют планомерному и полноценному развитию школьника.

Еще одна крайне важная проблема – страх ученика получить «не ту» оценку. Действительно, оценивание знаний является болевой точкой как учителей, так и школьника и его родителей. Семья может не видеть успехов ребенка в силу своей занятости, поэтому опирается только на показатели в электронном журнале. У учителей тоже связаны руки, как бы они ни старались создать все благоприятные условия для успешного написания проверочной или контрольной работы, существует много факторов, главный из которых – человеческий. Школьник может не выспаться, плохо себя чувствовать, поссориться до этого с друзьями, одноклассниками или с семьей, забыть позавтракать, простудиться, потерять личную вещь или просто быть в плохом настроении – подростки зачастую бывают эмоционально нестабильны. Это все, безусловно, может сказаться при написании срезовых работ. Оценка – не показатель знаний. Важно, чтобы родитель и юное дарование это понимали и не так близко принимали к сердцу возможные неудачи. Оценка – это степень эмоциональной и интеллектуальной готовности к итогам темы/урока, ее почти всегда можно переписать, когда одна из составных частей будет выведена на

другой уровень. Когда участники образовательного процесса будут это понимать, школьник сможет сконцентрироваться на получении знаний и эмоциональном благополучии. Данная стратегия является отличной базой для получения вдохновения от приобретенных представлений о мире [5: с. 23].

Больше всего страдают из-за оценок именно дети с синдромом «отличника», причем нередко возникают эти проблемы по вине самих родителей. Желание угодить семье, мысли о том, что скажут другие люди, желание быть лучшим, зачастую навязанное взрослыми, негативно отражаются на психике и самооценке юного поколения. Детям для плодотворной работы и желания развиваться необходимо чувствовать, что их любят и принимают такими, какие они есть. Для этого важно пробовать себя во всех наиболее интересных для них направлениях. Как аппетит приходит во время еды, так и мотивация набирает обороты в моменты деятельности.

Самая сложная ситуация в вопросах о мотивации возникает у детей, проживающих в дисфункциональных семьях. Эти молодые люди и девушки часто «замалчивают» о своих проблемах, они замкнуты, не могут делиться чувствами и не верят в свой успех. В таких случаях именно учитель должен стать другом и поверить в них больше, чем они в себя. На этих детей не распространяются стандартные методики и способы донесения информации, необходим полностью индивидуальный подход. Ребенок, не осознающий важность процесса образования и получения новых знаний, начинает стараться только для того, чтобы его любили и хвалили. Нет, речь идет не о «кнуте и прянике», любим мы детей вне зависимости от того, как они справляются с заданиями – речь идет о поддержке и принятии, которые являются синонимом мотивации в работе со школьниками из неблагополучных семей [5: с. 31].

Учитель – это не работа, это призвание. Чтобы школьники усвоили полученные знания, преподаватель должен «гореть» и детьми, и своим предметом. Педагог может знать все тенденции в образовании, современные методики обучения, но если школьники чувствуют, что он не любит свой предмет и/или учеников класса, то и дети не получают от него вдохновения на изучение дисциплины. И, конечно, важно знать и разделять современные тенденции в жизни подростка и применять их в образовательном процессе. Привлекайте социальные сети и игровые модификации, устраивайте флешмобы в «ТикТоке» и «Инстаграме», не бойтесь быть на «одной волне» со своими учениками. Заинтересованность в процессе образования – это лучшая мотивация для ребенка.

Литература

1. Леонович Е.Н., Суворова К.Д. Условия формирования продуктивной деятельности учащихся. Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № 2. С. 35–39.

2. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75).

3. Суркова Л.М. Ребенок от 8 до 13 лет. Самый трудный возраст. – М.: Издательство АСТ, 2015. – 126 с.

4. Трейси Б. Наука мотивации. – М.: Издательство Попурри, 2018. – 88 с.

5. Шарафиева А. Мотивация детей. Как мотивировать ребенка учиться. М.: Издательство Билингва, 2016. – 23–31 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Долгачева А.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

dolgachevaAV@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В статье автор раскрывает особенности работы учителя английского языка с детьми, имеющими проблемы со зрением, подробно демонстрируя сильные и слабые стороны детей с ОВЗ. Также в работе представлены технологии и средства обучения, которые помогут детям с особенностями развития освоить английский язык в полном объеме.

Ключевые слова: обучение иностранному (английскому) языку, дети с нарушением зрения, проблемы развития, проблемы обучения, ОВЗ, слепые дети, слабовидящие дети, метод обучения, средство обучения, рецептор.

Немецкий писатель и философ, Вольфганг Гете говорил, что если человек не знает иностранных языки, значит он не имеет понятия и о своем собственном языке. Только сравнивая свой язык с другим языком, сравнивая как звучит одна и та же мысль на разных языках, мы понимаем все тонкости и особенности языка, мы начинаем лучше узнавать про свой язык. Кроме того, изучение неродного языка является значимой составляющей в развитии психики: оно способствует развитию мозга, развитию памяти, улучшению внимания. Исследования показали, что дети-билингвы лучше считают в уме, читают и хорошо выполняют другие умственные операции. Задача педагога создать максимально комфортные условия на уроке иностранного языка для всех без исключения детей.

К сожалению, в нашей среде есть дети, которые несколько отличаются от остальных детей физическим и психическим развитием, таким детям труднее дается учеба и, безусловно, речь идет о детях с ОВЗ. Особое значение в настоящее время приобретает вопрос обучения английскому языку таких детей в связи с тем, что сегодня важно не только дать ребенку определенный багаж знаний, но и обеспечить его общекультурное, личностное и когнитивное развитие. В наше время проблема обучения детей с ОВЗ весьма актуальна, поскольку в общеобразовательных школах таких детей немало, а ценность владения английским языком в обществе возрастает, и педагог, несмотря на проблемы со здоровьем своих учеников, должен обеспечить таким детям должное образование. Исследования показывают, что изначально следует пробудить интерес к изучаемому предмету; время не стоит на месте и постепенно появляется большое количество методик, которые позволяют детям с ОВЗ изучать иностранный язык наравне со сверстниками, не

имеющими подобных проблем. Учащимся с особенностями развития нужны, соответственно, и особые подходы в обучении. [5] В этой статье мы рассмотрим особенности обучения детей с нарушениями зрения, проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе изучения английского языка, а также средства обучения, подходящие им для полного освоения этого школьного предмета.

Прежде всего, давайте начнем с понятия «кто же такие дети с ОВЗ?» Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – лица с длительными физическими, умственными, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут препятствовать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими. Дети с нарушением зрения также относятся к такому типу людей, они делятся на слепых и слабовидящих. Слепые дети – это дети с полным отсутствием зрения; тяжелое нарушение пространственных восприятия и представлений, ограниченность в свободе движения, беспомощность в отношении пространства. [1] Многие психологи утверждают, что между мозгом ребенка с дефектом органа зрения и мозгом ребенка с нормальным зрением нет функциональных различий. Это утверждение основано на идее известного российского дефектолога Г.И. Трошина, высказанной в начале века, согласно которой нет принципиальной разницы между нормальными и аномальными детьми. Развитие и тех и других детей подчиняется одним и тем же законам, разница заключается лишь в способе развития.

Основными каналами восприятия у таких детей являются: осязание, слух, обоняние, вкус и чувство пространства. У незрячих детей помимо слабых сторон есть и сильные стороны. По мнению многих исследователей, у таких детей хорошо развита память, особенно словесная, механическая, рассудочная. Также выявлена еще одна особенность: дети с потерей зрения отличаются большей чувствительностью к фонетике языка, чем обычные дети, они могут выделять звуки, сравнивать их с другими звуками и правильно соотносить с предметами, это говорит нам о том, что они способны слышать, понимать и оценивать звуки. Слабовидящие дети – это дети, острота зрения которых позволяет им различать предметы, очертания которых они видят не ясно; зрительный анализатор у слабовидящих остается ведущим в образовательном процессе, как и у нормально видящих детей, т. е. другие анализаторы не заменяют зрительные функции, как это происходит у слепых. Необходимо подчеркнуть, что слабое зрение заметно влияет на психологическое развитие ребенка: замедляются процессы памяти, затрудняются мыслительные операции.

Обратим внимание на следующие особенности детей с нарушением зрения: неполнота и неточность процессов восприятия, неустойчивость произвольного внимания, увеличение срока обучения, вербализм, снижение темпа изучения материала, трудности в регуляции поведения, могут быть

психические отклонения, проблемы с речью и слухом, плохо развито воображение и др. Для детей с подобным видом нарушения основными средствами обучения являются аудиальные и кинестические. [3] Рассмотрим технологии обучения таких детей таким видам речевой деятельности как аудирование, чтение и говорение.

Каждый педагог, сталкивающийся в своей практической деятельности с обучением детей с ОВЗ, должен помнить, что важно создать на уроке максимально комфортную обстановку, которая позволит всем детям без исключения почувствовать себя значимыми участниками учебного процесса. Особую актуальность при этом обретает исследование Апариной Ю.И., утверждающей, что адаптивная дидактическая речь учителя является мощным средством по созданию на уроке необходимых условий для обучения и развития [2, с. 89].

Аудирование. Поскольку у детей с нарушением зрения слуховое восприятие является одним из основных способов получения информации и важным средством умственного развития, аудирование играет значимую роль в учебном процессе. В этом случае текстовый материал уроков переводится в аудио и цифровой формат. Запоминание слов проходит следующим способом: для начала записываются все слова, которые необходимо отработать в формате «слово-пауза-перевод». Задача учащихся состоит в том, чтобы повторять английские слова за диктором; далее школьники прослушивают эту же запись снова и уже переводят слова во время паузы; на 3 этапе добавляется задание – произнести слова по-английски; на 4 этапе дети читают эти же слова медленно; и на заключительном этапе учащиеся произносят и переводят слова самостоятельно. Особую сложность для них составляют такие слова, как омофоны, например: «eye» и «I», «be» и «bee», «rease» и «riese» и т.д. Борьба с такими словами помогает, один из инновационных инструментов нашего времени – речевой синтезатор «Speaking Mouse» (говорящая мышь). Данный синтезатор как бы заменяет незрячему глаза – очень четко проговаривает все буквы и символы. Например, при произношении синтезатором «Говорящая мышь» слова «улица» (street), незрячий ребенок услышит «стрет». Если этот синтезатор будет читать омофоны, ребенок сумеет уловить их правильное написание, так как он произносит слова в транскрипции. В ходе занятий учащиеся еще могут использовать такой прибор, как диктофон или тифлоплеер. Этот инструмент от омофонов не спасает, но он может записать материал, который был преподнесен на уроке и потом его воспроизвести, на этом приборе можно регулировать скорость, а также присутствуют кнопки громкости, перемотки и паузы. Кроме того, на занятиях можно также использовать такой аудио формат, как Школьное радио БиБиСи (BBC School Radio), Голос Америки (Voice of America), Английский каждый день (English Daily), Странные новости (Strange News Stories) и т.д. Учитель будет включать аудиозапись, соответствующую уровню знаний, по

нужной тематике, а учащиеся в свое время должны внимательно слушать и стараться понимать, о чем рассказывает спикер. Это также будет способствовать совершенствованию социокультурной компетенции таких детей, о важности которой пишут в своем исследовании Богданова А.В. и Чистик А.А. [4, с. 247]

Чтение. При изучении английского языка и других предметов для чтения используется шрифт Брайля, который позволяет детям читать и таким образом познавать мир. Таким образом учащимся отлично подойдут книги с использованием брайлевского шрифта и рельефных рисунков, но основной акцент по-прежнему делается на восприятии английского языка на слух и общении на английском языке. Незрячие дети сталкиваются с текстами на иностранном языке в основном только при работе в интернете с использованием дисплея Брайля. Детям с нарушениями зрения требуется меньше времени на освоение алфавита, чем их зрячим сверстникам, так как буквы русского и английского алфавитов в системе Брайля очень похожи.

Говорение также является важнейшим навыком для детей с нарушением зрения. С детьми необходимо по возможности всегда говорить на иностранном языке, погружая их в языковую культуру, например, разыграть какой-нибудь диалог или поставить небольшой этюд по тексту, развивая при этом коммуникативные навыки. Учащихся следует побуждать к диалогической речи (беседовать о себе, своих планах, высказывать мнение или идеи о прослушанном тексте и т.д.) и многосторонней речи (делать, например какое-нибудь сообщение или доклад). Во время изучения лексики, можно использовать на уроках такие средства обучения, как модели объектов, например, использование мячей на уроках. С помощью осязательных рецепторов учащиеся будут изучать такие слова, как «ball», «round shape», «hard», «soft», «pear», «next to» и другие слова, связанные с мячом и его местоположением.

Нельзя не упомянуть такой способ пополнения словарного запаса, как прогулка. Учащихся можно отвести в магазин или парк. Здесь младшие школьники могут узнать с помощью слухового рецептора (использование такого средства, как звук) такие слова, как «tree», «rain», «wind», «snow», «flower», «grass», «house» и т.д. К прогулкам следует относиться более чем ответственно, чтобы обеспечить безопасность учащихся. Кроме того, при изучении лексики будет также допустимо использовать вкусовой и обонятельный рецепторы (средство обучения – запах). На наш взгляд, хорошим примером использования вкуса и запаха будет являться изучение темы еды. В ходе занятия учащиеся будут изучать такую лексику, как «apple», «sweet», «orange», «onion», «bitter», «sugary», «salty», «spicy» и т.п. Ребенок должен попробовать какой-нибудь фрукт или овощ, не дотрагиваясь до него и угадать на вкус, что именно он попробовал.

Также на уроках можно применить такие игры, как например, всем

известная игра «сломанный телефон». Эта игра подойдет абсолютно всем детям: и детям с дефектом зрения и обычным детям. В ходе этой игры, учитель придумывает предложение по изученной лексике и грамматике и произносит на ушко ученику (учащиеся в это время сидят или стоят по цепочке), тот ученик также должен прошептать следующему то, что услышал, и так по порядку. Важно в этой игре: шепотом на ушко произнести то, что смог услышать. Последний в ряду или в цепочке ученик произносит вслух то, что расслышал, и мы выясняем, является ли услышанная им фраза загаданным предложением.

Исходя из вышенаписанного, можно выделить следующие средства обучения иностранному языку для детей с нарушением зрения: модели объектов, рельефные иллюстрации, речевой синтезатор, онлайн-словари, тифлоплеер, звуки (звуки животных, транспорта, бытовые шумы, песни), запахи (эфирные масла, пряности и др.)

Подводя итоги, следует сказать, что обучение детей с нарушением зрения – задача далеко не простая, но всегда можно подобрать технологии, средства, способы обучения особенных детей. Обучая детей играть и организуя их творческие игры, мы способствуем развитию познавательной активности детей с нарушениями зрения, что позволяет преодолевать трудности в обучении, вызванные слепотой. Первостепенная задача педагога – обеспечить максимальный комфорт обучающимся, чтобы они не чувствовали себя отвергнутыми, в противном случае, все попытки организовать учебную деятельность будут тщетны.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах: т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка / Ю.И. Апарина: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва. – 2006. – 216 с.
3. Панасенкова, М.М. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с.
4. Богданова, А.В., Чистик, А.А. Формирование у школьников социокультурной компетенции в процессе обучения этикетным речевым жанрам / А.В. Богданова, А.А. Чистик // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы межд. науч.-практ. конф. – М.: Экон-Информ, 2018. – С.

246–250.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 16.05.2021)

Кузнецова Т.В.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

KuznetsovaT@mgpu.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ Павлова А.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ВИДЕОКОНТЕНТА

Данная статья посвящена проблеме обучения лексике на уроках английского языка в начальной школе. Рассмотрены основные этапы работы с новыми лексическими единицами и возможности видео контента для их отработки. Выделены основные критерии отбора видеоматериалов для начального этапа обучения и предложена технология использования видео контента на примере обучающего мультфильма.

Ключевые слова: обучение лексике, технология, видео контент, обучающий мультфильм, младший школьник.

Язык – изменяющаяся структура. Он меняется согласно потребностям общества, особенно это заметно в живой речи. На данный момент происходит глобализация культур и народов, весь мир делится открытиями и изобретениями. Для этого нужно уметь общаться на одном языке. Так как английский язык является международным, то его знание – необходимое условие для развития и успешного функционирования современном обществе.

Сейчас становится понятно, что идеальное знание грамматики и наличие словарного запаса по иностранному языку (ИЯ) не дает нам права сказать, что человек овладел языком. Знать грамматику и слова недостаточно, необходимо уметь говорить на языке. Конечно, это может показаться простым: все для того чтобы выразить свою мысль на языке есть, человек умеет строить предложения и знает слова, но может ли он общаться на языке? Мы довольно часто сталкиваемся с тем, что речь звучит нескладно и неестественно. Причиной этому может быть неуверенность и недостаток практики. Довольно часто мы сталкиваемся с тем, что ученики хотят сразу звучать также, как носители языка, но у них зачастую нет понимания, как речь звучит в оригинале, как применить изучаемые конструкции в повседневном общении.

Одним из наиболее эффективных и привлекательных для учащихся средством овладения иностранным (английским) языком являются

видеоматериалы. Технология использования видео контента имеет свои плюсы и минусы, которые необходимо учитывать в процессе обучения. Рассмотрим особенности и возможности применения данной технологии при обучении новой лексики на уроках английского языка в начальной школе.

«Лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы, адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в речи» [4, с. 40]. Существует 3 основных этапа работы над лексикой: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [3, с. 303].

На этапе первичной тренировки лексических единиц необходимо учитывать следующие положения:

- объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые она передает;
- для каждого нового слова сообщаются различные значения, зафиксированные в лексическом минимуме;
- для правильного и быстрого узнавания слова в тексте или на слух сообщаются его информативные признаки: наличие синонимов, словообразование, возможное контекстуальное окружение;
- ознакомление с новой лексикой может строиться как на печатном, так и на звучащем тексте;
- при ознакомлении с лексикой необходима установка на узнавание слов [3, с 304].

Технология использования видео контента нацелена на тренировку восприятия новой лексики, умения правильно и быстро составить фразу. При помощи данной технологии развивается быстрое восприятие речи на иностранном языке. Чем больше практики, тем легче улавливать интонации, отдельные фразы и слова в большом потоке речи.

Говоря о данном принципе работы, можно выделить преимущества, которые благотворно влияют на изучение иностранного языка, например, научив детей полноценно воспринимать видео контент, можно развить умение четко слышать и разделять прозвучавшие фразы, а это в свою очередь позволяет воспринимать большие объемы информации за один просмотр. Также стоит демонстрировать один видеоролик несколько раз, это позволит обучающимся расслышать большее количество фраз, а также записать те, которые вызвали затруднение. Неоднократный просмотр позволяет больше концентрироваться на фразах, потому что изначально мозг реагирует на изображение, а уже потом анализирует звучащий текст.

Для каждого уровня обучения необходимо тщательно подбирать обучающий контент. Необходимо учитывать интересы учащихся и их

склонности, скорость обучения. У детей каждого возраста и ступени обучения есть свои особенности, и исходя из них вырабатываются критерии, на которые стоит опираться при подборе видео:

1) Длина видео. Лучше всего выбирать короткие видеоролики, не более пяти минут. У младших школьников период концентрации не очень велик и нужно это учитывать, чтобы работа с видеоконтентом пробуждала интерес к обучению и делала процесс учебы более интересным.

2) Содержание. Оно должно быть интересным, понятным и актуальным. Фразы должны произноситься четко, а лексика соответствовать уровню знаний обучающихся. Особенно важно отсутствие сленговой и ненормативной лексики.

3) Целостность. Процесс восприятия видео является целостным. Именно одновременная работа зрительного и слухового каналов обеспечивает эффективность освоения учащимися видеоматериала [2, с. 72].

Исходя из данных критериев в процессе обучения иноязычной лексики на начальном этапе подходят мультфильмы, в особенности, обучающего характера. В отличие от аутентичных зарубежных мультфильмов, лексика в них четкая и понятная, что дает возможность спокойно воспринимать речь и работать с получаемой информацией. На уроках английского языка в начальной школе часто применяются следующие обучающие мультфильмы: «Martha speaks», «Gogo», «Super why!», «Happy Rhymes», «Little Bear», «English Singing. Collection of easy dialogue». Рассмотрим этапы работы над лексикой на примере мультсериала «Gogo».

На первом этапе происходит ознакомление с новым материалом и семантизация новых лексических единиц. В мультфильме прописаны все фразы, произносимые персонажами, их речь четкая и понятная. Далее идет первичное закрепление лексики на основе видео контента. Необходимо отметить, что данный мультфильм не перегружен информацией, в одной серии дается одна, две фразы и далее они повторяются, для того чтобы ребенок мог качественно их освоить. Во время просмотра мультфильма учитель может в любой момент сделать паузу и попросить учащихся сделать предположение о дальнейшем ходе событий. «Разумеется, здесь нельзя обойтись без речевых клише и базового лексического материала» [1, с. 35]. Таким образом, учащиеся активизируют ранее пройденные лексические единицы. Для отработки новой лексики после просмотра серии учащимся необходимо разыграть свои собственные диалоги с использованием новых слов и фраз. В завершение урока проводится тест или устный опрос, чтобы проверить качество усвоения учащимися новой лексикой, представленной в видео. В качестве домашнего задания учащимся предлагается озвучить фрагмент из просмотренного мультфильма по ролям.

Очевидно, что с помощью технологии использования видео контента можно развивать не только лексические навыки детей, но также

произносительные и грамматические навыки, умения аудирования и говорения. Комплексная работа с данными материалами будет способствовать наиболее качественному обучению иностранного языка и стимулировать познавательный интерес учащихся к изучению.

Литература

1. Апарина Ю.И., Межина А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №07. – С. 33–37
2. Будник А.С. Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – 1(3). – С. 69–73
3. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М: Академия, 2006. – 303–304 с.
4. Пассов, Е.И., Кузнецова, Е.С. Формирование лексических навыков [Текст]: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

Кулакова О.В.

воспитатель МКДОУ д/с №333 "Теремок" комбинированного вида"

г.Новосибирска

borovik-76@mail.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье проведен анализ влияния Stem-технологий, в частности, различных Stem-игр на развитие инженерного мышления детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрываются возможности Steam- игры для обучения детей с ОВЗ основам программирования, алгоритмизации, развития логического, аналитического и пространственного мышления. Также в статье дан анализ влияния Stem-технологии на социальную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями и на развитие основных социальных навыков soft skills.

Материалы и методы. Объектом проведенного исследования являлся воспитательно-образовательный процесс воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в условиях группы комбинированной направленности. В ходе проведенного исследования использовались следующие основные методы: анализ научно-методической литературы, изучение

заключений психолого-медико-педагогической комиссии в отношении воспитанников со статусом ОВЗ, наблюдение, беседа, экспериментирование

Результаты исследования. В результате исследования выявлены потенциальные возможности использования STEM-технологий в коррекции нарушений, имеющих у детей со статусом ОВЗ

Заклучение. Материалы статьи могут представлять интерес для педагогов дошкольных образовательных организаций, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в части повышения эффективности коррекционной работы.

Ключевые слова. Дошкольное образование, Stem, Stem-технологии, Stem-игры, национальный проект «Образование», ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, STEAM-education

Современные дети растут и развиваются в эпоху новых технологий, в условиях динамичных изменений во всех сферах жизни, поэтому от человека в будущем требуется не столько владение знаниями, умениями и навыками, а умение получать и практически использовать полученную информацию, быть гибким, обладать коммуникативными навыками, уметь работать в команде.

На формирование таких личностных компетенций ориентирован Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Национальный проект «Образование» также ставит перед системой образования задачи по внедрению современных образовательных технологий для обеспечения успеха каждого ребенка, по формированию эффективной системы поддержки, развития способностей ребенка.

Среди таких технологий особое внимание заслуживают STEM-технологии. STEM-это уникальный подход к образованию детей с разными образовательными потребностями (в том числе с ограниченными возможностями здоровья), основанный на связи нескольких дисциплин. STEM сочетает в себе проектный и междисциплинарный подход, что является инновационным направлением при работе с детьми. В Stem-образовании сливаются 4 направления – это наука, технологии, инженерия и математика Science (Наука), Technology (технологии), Engineering (инжиниринг, проектирование), Mathematics (математика).

Результаты

Дети со статусом ОВЗ с ТНР (тяжелыми нарушениями речи) имеют отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте, которые проявляется в нарушении произношения, грамматического строя речи, слоговой структуры слова, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Детям с ОВЗ, имеющими речевую патологию, легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде. И STEM-технологии в полной мере удовлетворяют этот запрос на наглядность и практику, а также современные интересы детей. В

работе с детьми с ОВЗ эффективно использование различных игр и пособий для развития Stem-мышления и инженерных навыков.

На начальном этапе в среднем дошкольном возрасте можно использовать палочки Кюизенеира, блоки Дьенеша, конструкторы Lego, игры Воскобовича, игры-головоломки, игры по технологии «Соты Кайе». С помощью этих игр у детей развиваются наблюдательность, воображение, память, внимание, мышление, мелкая моторика. Эти игры помогают развивать активный исследовательский, сенсорный, познавательный, коммуникативный опыт. В играх решаются задачи на классификацию, сравнение, логику, что способствует пополнению словарного запаса детей и, как следствие – использование приобретенных в этих играх понятий в активной речи.

Отличной системой для развития инженерного мышления детей ОВЗ являются конструкторы «Лего». Игры с ним позволяют вырабатывать возможность к обобщению, нахождению причинно-следственных отношений, вырабатывают умение систематизировать объекты, развивают воображение. В процессе игры происходит речевое планирование и речевое обсуждение деятельности, то есть происходит расширение и активизация словарного запаса, формирование связной речи.

В старших группах для развития инженерного мышления используется конструктор «Куборо». Этот конструктор изобрел швейцарский инженер. *Куборо* — это образовательная система, направленная на развитие и формирование инженерных навыков. Конструктор способствует развитию инженерного мышления, развивает пространственное воображение, память, логическое мышление, концентрацию внимания и творческие способности ребенка. В процессе игры дети учатся собирать постройки по схемам, начиная от простого и постепенно переходя к сложному. Играя, ребенок получает возможность совершенствовать монологическую и диалогическую связную речь, взаимодействуя со сверстниками и взрослыми.

Хочется отметить, что у детей с речевой патологией отмечаются особенности развития и в эмоционально-волевой сфере. Им присущи невнимательность, нестойкие интересы, пониженная наблюдательность, неуверенность в себе, трудности в налаживании контактов со сверстниками, а иногда и конфликтное поведение, особенно при работе и играх в группах.

«Куборо» позволяет успешно решать эти проблемы, т.к. эта система направлена на развитие основных социальных навыков *soft skills* – навыков, позволяющих быть успешным независимо от специфики деятельности. Дети, работая в парах или группах, учатся договариваться и сотрудничать, представлять свои проекты, выдвигать свои идеи, что тоже способствует развитию речевых навыков. Дети учатся работать в команде, договариваясь и не конфликтуя между собой.

В старших группах детского сада для развития Stem-мышления можно активно начинать использовать Stem- игру «Робомышь». Это прекрасная

возможность внедрения Stem-технологий через захватывающую игру. Игра «Робомышь» обучает основам программирования. В процессе освоения игры у детей развиваются навыки счета, логическое и пространственное мышление, способность к анализу, совершению логических операций. Сначала дети собирают поле и строят лабиринт. Определяют начальную и конечную точку для достижения мышкой цели-сыра. Можно воспользоваться карточками-схемами для построения лабиринта, но дети часто самостоятельно строят лабиринт. Затем программируется сама мышь-задается последовательность действий-движений (на спине у мыши находятся клавиши-стрелки для управления движениями мыши). После запуска мышка ставится на начальную точку, запускается программа, и мышь преодолевает лабиринт-начинает свой путь, и останавливается, как только прикоснется к сыру, издав звук.

Дети со статусом ОВЗ дольше осваивают данную игру, чем нормотипичные дети, часто у них программирование застревает на 3-5 шагах, часть детей не понимает, как двигаться дальше, как запрограммировать мышь на более сложные ходы, делать, но при систематической игре эти навыки успешно развиваются. Для таких детей игра является отличной системой для развития мышления, восприятия, воображения, памяти, то есть для всех тех областей, которые для детей с ОВЗ являются проблемными. Возможность выдумать различные схемы и ходы не дает таким детям быстро утомляться при игре, что важно для детей с ОВЗ. Также при игре с детьми ОВЗ важно проговаривать все действия, что способствует развитию речи детей, расширению и активизации словаря, правильному построению лексико-грамматической стороны речи. У детей развиваются умения составлять диалогические высказывания, формируются умение строить предложения, монологические описательные рассказы, развивается связная речь, нормализуется грамматический строй речи

Вывод

STEM-технологии, как никакое другое направление, подходит для социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями из-за своей наглядности и практикоориентированности.

Применение Stem-игр в дошкольном возрасте развивает способность в дальнейшем осваивать навыки программирования и основ инженерии, а также помогает успешно решать коррекционные задачи, возникающие в процессе работы с детьми с ОВЗ. STEM-технологии наряду с коррекционно-развивающими мероприятиями имеют огромный ресурс для развития, обучения и удовлетворения индивидуальных потребностей детей с ОВЗ, а также для расширения возможностей их коммуникации, ведь обучение ведётся не через заучивание или пассивное слушание, а через непосредственное включение детей в активный познавательно-исследовательский процесс.

Литература

1. Абкович А. Я. Изучение внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья/ Абкович А. Я./ М.: Специальное образование, 2014.- 115 с.
2. Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста». Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа. 2-е изд, М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019.- 112 с.
3. Микляева Н.В., Виноградова С. И., Головчиц Л.А. / Микляева Н.В., Виноградова С. И., Головчиц Л.А. / Дети с ОВЗ в детском саду, М.: Аркти, 2019. -114 с.
4. Токарева С.И. Коррекция речевых нарушений у детей 5-7 лет, Волгоград: Эспо мед, 2016.- 171 с.
5. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе игр М.: Центр Владос, 2016.- 256 с.
6. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL/: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2020).
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155. URL:/ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 20.06.2020).
8. О принятии национального проекта «Образование». Старт проекта- 2016 год, сроки реализации 2019-2024. [Электронный ресурс] URL:/ <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 18.06.2020).
9. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - 2-е изд., испр. и доп. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007.

Макеева А.М.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
anastasya.mackeeva2016@yandex.ru

**УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье представлены история об игровых технологиях в школах от древности до XX века и классификация игровых технологий Г.К. Селевко, учёного XXI века, рассмотрены некоторые представленные им игровые

технологии и примеры их применения. Также продемонстрировано применение компьютерных технологий в игровой и познавательной форме для совершенствования речевых и коммуникативных способностей учащихся начальных классов.

Ключевые слова: игровые технологии, драматизация, игровые технологии с применением компьютера, классификация игровых технологий, ролевые игры, сюжетные игры, творческие игры.

Обучение в форме игры проводилось ещё в древности. Зачатки использования данного метода были замечены в Афинах около VI-IV века до н.э. Дети и подростки соревновались в танцах, гимнастике, дебатах и играх, направленных на развитие тактики, стратегии и боевого потенциала в подростке. Таким образом, младшее поколение могло продемонстрировать старшему и более опытному поколению свои навыки, знания, умения и лучшие качества.

Многие философы прошлых веков утверждали, что игра должна присутствовать как метод обучения в образовательном процессе.

Томмазо Кампанелла, итальянский философ XVI века, призывал, чтобы молодое поколение – дети и подростки – изучали различные научные дисциплины с помощью игры, по своему собственному желанию и на добровольной воле.

Джон Локк, английский философ и педагог, считал, что игры должны быть частью образовательного процесса. Он придумал новый метод обучения, который назвал “мягким”, который ориентировался на интересы и настроение ребёнка, так как он был против зубрёжки и догматики в школах. Целью создания этих методов было стремление преобразовать занятия, сделать их более интересными и познавательными для детей. Чтобы это осуществилось, нужны игровые моменты на уроках, применение картинок, использование практики для закрепления материала.

Жан-Жак Руссо – создатель теории “естественного воспитания”. В данной теории внимание уделяется естественному развитию ребёнка, его способностей с учетом его возраста. Руссо был уверен, что не стоит спешить с развитием ребёнка, главное – это естественное развитие ребёнка.

Также известный немецкий педагог Фридрих Фрёбель утверждал, что образовательный процесс должен протекать через игры. Он был уверен, что игры содействуют развитию воображения и фантазии у ребёнка.

Л.С. Выготский был уверен, что “игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития”.

В своем исследовании Богданова А.В. и Чистик А.А. отмечают, что формирование социокультурной компетенции учеников начальной школы также проходит максимально продуктивно в процессе игровой деятельности [3, с. 247].

Игровой метод обучения английскому языку является самым интересным и увлекательным для учащихся начальных классов. Хотя учащиеся вовлечены в дидактические игры на уроке, учебная деятельность является приоритетной.

Е.А. Степанова отмечала, что игра является мощным стимулом к изучению иностранного языка. В процессе игры учащиеся используют грамматику и лексику, которую изучают на уроках английского языка вместе со своими одноклассниками.

Г.К. Селевко классифицировал игровые технологии на ролевые, сюжетные, творческие игры и драматизацию [2].

По Лисициной С.Г., ситуативные (ролевые) игры – это один из дидактических приемов, помогающий сформировать “речевые умения, позволяющие реализовать максимум коммуникативных намерений при максимуме прочности и гибкости навыков использования языкового материала” [6].

На занятиях, которые подразумевает ролевую игру, дети используют лексику и грамматику, которую они до этого изучили. Они могут общаться на различные темы со своими одноклассниками или, может, со своим учителем. Тематика диалога может быть разной, её задаёт учитель.

Как примером организации ситуативной игры на уроках английского языка в начальной школе может служить постановка сказки “Теремок”.

Например, можно в процессе нескольких уроков подготовить спектакль по сказке “Теремок”. Учащиеся могут разделить на роли (Лягушка, Петух, Заяц, Лиса, Мышка, рассказчик). Кто-то будет делать декорации, а кто-то почувствует себя в роли режиссёра и сценариста. Ученики не только постоянно читают текст сказки на иностранном языке, но и учат слова.

Такие занятия содержат в себе несколько этапов:

Первый этап – разучивание основных фраз.

На данном этапе можно использовать упражнение пальчиковой игры, т.е. учащиеся играют за своего персонажа пальчиками, могут говорить голосом своего животного и показать характер своего персонажа.

Второй этап – постановка сказки.

На данном этапе учитель может следить за уроком и помогать по возможности ученикам, а может стать автором (рассказчиком). Чтобы каждый участвовал в создании мероприятия, учитель может одной группе детей устроить спектакль на пальчиках, а другим помочь подготовиться выступать на сцене. Если ученикам не хватает ролей, то учитель может придумать для них роль. А если учащийся хочет попробовать другую роль, нынешняя ему не нравится, то учитель может поменять детей ролями.

Третий этап – изготовление костюмов и декораций.

На данном этапе могут быть задействованы родители, так как декорации делаются не в классе, а дома.

Четвёртый этап – показ сказки.

Учащиеся показывают свою сказку как внеклассное мероприятие во время урока, или классного часа, или родительского часа. В данном событии участие принимают все: родители, дети, учитель. Обязательно в конце сценки родители должны похвалить учеников аплодисментами, тёплыми словами, улыбками для того, чтобы мотивировать детей изучать иностранный язык дальше и принимать участие в таких развлекательных и познавательных мероприятиях.

Необходимо принять во внимание, пишет в своем исследовании Апарина Ю.И. такое мощное дидактическое средство как адаптивная речь учителя, которое способствует организации учебной деятельности младших школьников [1, с. 79].

Соревновательные игры можно отнести к сюжетным играм по классификации Селевко, сюжет – соревнование. Они любят соревноваться, титул “победитель” и поощрения со стороны учителя и сверстников их всегда мотивирует. В данных играх учащиеся так же, как и в ролевых играх, развивают свои навыки общения на иностранном языке.

К примеру, можно использовать игру “Строители”. Учащиеся должны разделить на две команды, и после этого они получают набор карточек с буквами из алфавита иностранного языка. Потом дети выстраиваются в шеренгу напротив учителя. Учитель задаёт вопрос, на который должен получить ответ (слово), или говорит слово на русском языке, а дети должны из своих карточек составить это слово на английском. Побеждает та команда, которая оставит слово из карточек правильно и быстрее.

Или игра “Рассказ-эстафета”. На доске в школьном кабинете висит картинка (много людей разных возрастов проводят своё свободное время в парке), и дети по очереди должны описать картинку, не повторяясь. Проигрывает тот ученик, который сказал меньше предложений или вообще ничего не сказал, а выиграл тот ученик, который сказал больше всех предложений.

На уроках, подразумевающих применение творческих игр и драматизацию, учащиеся могут разыграть какую-нибудь сценку, сюжет которой будет написан в учебнике, рассказать отрывок из знаменитых сказок или продемонстрировать свою собственную сказку, которую они могут придумать сами. В последнем случае мы задействуем воображение учащихся, они придумают свой сценарий, персонажей, их характеры. Благодаря этому учителю удастся мотивировать детей к изучению новой лексики и участию в постановке. Таким образом, мы можем формировать не только лингвистические способности учащегося, но и воздействовать на когнитивную сферу, стимулируя развитие воображения, креативности, произвольной памяти. По мнению Н.Е. Колчановой, драматизация способствует расширению кругозора ребёнка, развитию памяти и воображения ребёнка, его познавательных, коммуникативных и творческих

навыков, которые, возможно, в учащемся только-только начали развиваться, развивает внимательность учащегося. Она поддерживает интерес ребёнка к школьному предмету, что является главной целью нашей работы. Благодаря сказкам процесс урока превращается в весёлую игру, в которой каждый ребёнок может поучаствовать и показать свои способности в английском языке. [5]

Примером организации творческой игры может служить сказка “Теремок”, стихотворения, воспроизводимые под любой ритм, если он не предусмотрен с самого начала, и песни с изученной грамматической конструкцией.

В своей статье С.Х. Задыкян указывает, что урок с учениками начальных классов можно разнообразить, добавив в него использование интерактивных технологий. Учащиеся делятся на группы и начинают действовать по “вариантам путевых листов”.

Варианты путевых листов микрогрупп:

1. Учитель → группа → компьютер;
2. Группа → компьютер → учитель;
3. Компьютер → учитель → группа.

Один из возможных сценариев урока, который нам описывает автор, статьи связан со стихотворением «What does the bee do?» Учащиеся сначала делятся на группы (4-6 человек), потом садятся за компьютеры, открывают специальную программу Clicker 5 (Кликер 5), выполняют в ней задания, которые сопровождаются “встроенным голосовыми комментариями «try again», «well done», «wonderful» и пр.” [4, с. 36] После выполнения всех заданий учащиеся могут записать свой вариант прочтения стихотворения. После работы с ПК начинается работа в группах, когда учащиеся делятся своими впечатлениями от прочитанного стихотворения, а после от перевода стихотворения, которое им прочитает учитель. В конце урока учащиеся знакомятся с самим стихотворением К. Россетти и его переводом на русский язык.

Познакомившись с текстом стихотворения на иностранном и русском языках, детям задаётся вопрос: от чьего лица ведётся повествование в английской и русской версиях. И возможно, дети заметят, что в русской версии повествование идёт от лица ребёнка, а в английской – от третьего лица.

Также дети могут работать в группах. Они могут сделать инсценировку стихотворения на английском языке, записав видео. В работе автора присутствует примерная инструкция для групповых работ, которую должны использовать ученики при записи видео.

В начальной школе использование игрового метода на уроках с учениками очень важно, так как через игры они могут легче воспринимать, обрабатывать и применять полученную от учителя информацию. Игровой метод можно использовать при изучении любого школьного предмета, в частности при изучении английского языка. Учёные уверены в эффективности игровой

методики на уроках английского языка, так как учащиеся могут раскрыть различные способности, такие как актёрские, лингвистические, лидерские.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка / Ю.И. Апарина: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва. – 2006. – 216 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. / М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Богданова, А.В., Чистик, А.А. Формирование у школьников социокультурной компетенции в процессе обучения этикетным речевым жанрам / А.В. Богданова, А.А. Чистик // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы межд. науч.-практ. конф. – М.: Экон-Информ, 2018. – С. 246–250.
4. Задыкян, С.Х. Использование стихотворений на языке оригинала и в русских переводах при смешанном обучении английскому языку в начальной школе / С.Х. Задыкян // Начальная школа. – 2017. – № 2. – С. 35 – 38.
5. Колчанова, Н.Е. Драматизация как средство обучения английскому языку на начальном этапе. 2017. [Электронный ресурс]: <https://infourok.ru/dramatizaciya-kak-sredstvo-obucheniya-angliyskomu-yaziku-na-nachalnom-etape-3862446.html> (дата обращения 08.03.2021).
6. Лисицына, С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе. 2013. [Электронный ресурс]: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4366/> (дата обращения: 16.03.2021).

Петрикас Е.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

petrikas.ev@mgpu.ru

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье представлены результаты анализа методических трудов, посвященных вопросам обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности на уроках английского языка.

Ключевые слова: слушание как вид речевой деятельности, иностранный язык, английский язык, начальная школа.

The article presents the results of the analysis of methodological works devoted to the issues of teaching younger schoolchildren listening as a type of speech activity in English lessons.

Key words: listening as a type of speech activity, foreign language, English language, primary school.

Слушание является первым видом речевой деятельности, которым овладевает человек с момента рождения. Значимость слушания как вида речевой деятельности в жизни человека отмечается в работах исследователей проблем начального обучения русскому языку как родному (Т.Н. Атапиной, Е.Г. Бегуновой, Л.Н. Вьюшковой, Т.И. Зиновьевой, Т.А. Ладыженской, Л.Е. Туминой и др.). Методисты рассматривают овладение ребенком слушанием в широком контексте проблем позитивной социализации личности, социально-коммуникативного развития детей [4: с. 45]. Отмечается также, что ребенок, слушая речь окружающих его людей, впитывает и запоминает разнообразие родного языка, путем подражания, «подстраивания» учится говорить сам. Чтение и письмо осваивается детьми только по прошествии достаточно объемного периода детства: в сознательном дошкольном возрасте 5–7 лет.

Для младшего школьника правила слушания не только остаются правилами вежливости, но и регламентируются требованиями к содержанию обучения, представленными в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения (далее – ПООП ОУ): понимать на слух информацию из прослушанного текста, определять основную мысль текста, передавать содержание текста по вопросам [6: с. 89].

Начиная с младшего школьного возраста, виды иноязычной речевой деятельности, как правило, формируются в комплексе (с равным вниманием к каждому виду). Но слушание также, как и в родном языке, является ведущим компонентом речевой деятельности от знакомства с первыми иностранными звуками до свободного взаимодействия с носителями языка [1: с. 14–15].

В методических пособиях по английскому языку (Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной, Е.Н. Солововой, О.И. Трубициной, И.А. Бредихиной и др.) всегда присутствует отдельный параграф, посвященный обучению иноязычному слушанию. Отметим, что в методической литературе по обучению иностранным языкам, чаще употребляется понятие «аудирование», а не «слушание», однако в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО): эти понятия взаимозаменяемы [8].

В данной статье рассмотрены взгляды методистов-исследователей проблемы начального обучения слушанию как виду речевой деятельности на уроках английского языка – представлены ответы на основные вопросы дидактики: «Для чего учить?», «Кого учить?», «Чему учить?», «Как учить?».

«С помощью чего учить?», «Как именно оценивать результат обучения?»

Для чего учить слушанию на английском языке? Ответ на этот вопрос содержится в Примерной программе курса «Иностранный язык (английский)», в формулировке одной из целей: «формирование умения общаться на английском языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) форме» [7: с. 127]. Сказанное свидетельствует: сформированные умения слушания как вида речевой деятельности обеспечат обучающимся начальной школы возможность устного общения на иностранном языке.

Кого учить слушанию на английском языке? В базисном учебном плане ПООП НОО по предмету «Иностранный язык» представлено распределение часов для трех лет обучения: для второго, третьего, четвертого классов [6: с. 166]. Однако следует подчеркнуть, что некоторые учебно-методические комплексы (далее – УМК) по английскому языку включают в свой состав и пропедевтический курс для первого класса. Так, в УМК «Английский в фокусе», в учебнике для начинающих «Starter» (авторы Д. Дули, В. Эванс, М.Д. Пospelова, Н.И. Быкова), значительное внимание уделяется устному общению, развитию разговорной речи первоклассников.

Чему учить в русле слушания на английском языке? В ПООП ОУ для начальной школы представлен содержательный раздел «Коммуникативные умения по видам речевой деятельности», единый для нескольких иностранных языков (английского, немецкого, французского, испанского). В этом разделе перечислены умения, которыми овладевают обучающиеся в процессе знакомства с учебным курсом. В русле обучения слушанию формируемые умения делятся на две группы по источнику информации: понимание живой речи на слух и текстов в аудиозаписи [6: с. 100]. К живой речи относится речь учителя и одноклассников, звучащая в процессе общения на уроке английского языка. Младшим школьникам следует научиться воспринимать ее на слух, осознавать услышанное, адекватно вербально/невербально реагировать на услышанное. Предлагаемые аудиозаписи на английском языке представляют собой небольшие тексты (как монологические, так и диалогические), базирующиеся на изученном языковом материале и соответствующие возрастным особенностям детей.

Как учить слушанию на английском языке? Ответ на этот вопрос связан с предъявлением технологии работы с аудиотекстом и системы упражнений, направленных на развитие соответствующих умений. Например, учебно-методическое пособие для учителя (авторы О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, Е.А. Колесникова) УМК «Rainbow English» предлагает следующий алгоритм работы над аудиозаписью: создание ситуации общения; мотивация обучающихся к прослушиванию текста; снятие возникающих в процессе прослушивания трудностей; предъявление установки на прослушивание;

организация прослушивания текста; проверка понимания текста; использование текста как опоры для формулирования устных высказываний [1: с. 25].

Особый интерес представляют следующие вопросы: в чем именно заключается мотивация к прослушиванию текста; какие трудности могут возникнуть в процессе слушания; какой должна быть установка на прослушивание; каковы инструменты проверки понимания услышанного текста.

По мнению О.И. Трубициной, отсутствие мотивации нередко вызвано неактуальностью используемого аудиоматериала, сложностью, несоответствием интересам школьников. Повысить мотивацию к выполнению задания можно за счет принятия следующих мер: актуализации фоновых знаний; обращения к личному опыту обучающихся; использования смыслового прогнозирования, предугадывания содержания текста по заголовку, иллюстрации [5: с. 213–221].

Изучение научно-методической литературы показало, что в методике обучения иностранным языкам отсутствует единая классификация трудностей слушания. Нам близка позиция И.А. Бредихиной, которая выделяет пять групп трудностей слушания и перечисляет причины их возникновения [3: с. 12–14]:

1) трудности, связанные с условиями восприятия (кто или что является источником речи – человек или аудиозапись, темп речи, индивидуальные особенности голоса, качество аудиозаписи, количество прослушиваний);

2) трудности, связанные с восприятием языковой формы и содержательным наполнением аудиотекста (длинные, перегруженные фактами предложения (именами, датами, числами), незнакомый лексический и грамматический материал, омонимы и омофоны, одинаково звучащие в речи);

3) трудности, связанные с формой предъявления аудиотекста (отсутствие иллюстраций, опоры на печатный текст, однократное чтение текста);

4) трудности, связанные с восприятием определенного типа высказывания (монологические тексты воспринимаются легче, чем диалогические);

5) трудности, связанные с социокультурной составляющей обучения иностранным языкам (учет различий в языках и культурах).

Для того, чтобы настроить обучающихся на успешное восприятие текста, учителю необходимо заранее позаботиться о снятии перечисленных трудностей.

Установка на слушание текста, как отмечается в работах О.И. Трубициной и И.А. Бредихиной, представляет собой вопрос, на который ученики должны ответить после прослушивания текста, или задание, предполагающее что-то выписать, заполнить таблицу [3: с. 24–26]. Такие вопросы и задания должны быть детям полностью понятны, неизвестные слова объясняются, обращается внимание на полезную информацию [5: с. 222]. При этом ответ на вопрос не

должен быть очевидным, иначе слушание потеряет смысл.

Мотивация, снятие трудностей и установка на прослушивание относятся к дотекстовому этапу слушания. На текстовом этапе происходит первичное прослушивание текста и выполнение задания. На послетекстовом этапе осуществляется проверка понимания посредством заданий на составление плана, заполнение пропусков, установление соответствий и др.) [5: с. 221–222].

С помощью чего учить слушанию на английском языке? К основным средствам обучения слушанию относятся речь учителя и аудиозапись [7: с. 130].

В трудах методистов речь учителя предстает в статусе образца, поэтому должна быть правильной, логичной и выразительной, сопровождаться подходящими жестами, мимикой. Содержание речи строится на изученном материале, постепенно дополняется новыми образцами [3: с. 19]. Речь учителя является средством обучения слушанию в случае чтения текста с последующим выполнением задания, в ситуациях озвучивания инструкций, при организации обсуждения, оценивания деятельности обучающихся.

К аудиозаписям, используемым на уроках английского языка, предъявляются такие же требования, как и для речи учителя: правильность, ясность, использование знакомой лексики, последовательность, эмоциональность. Кроме того, необходимо удостовериться, что аудиозапись сделана технически качественно – без незапланированных помех и посторонних голосов. В настоящее время в состав всех УМК по английскому языку входят аудиоприложения, к которым можно получить свободный доступ на сайтах издательств. Например, аудиоприложения к УМК «Английский в фокусе» (авторы Д. Дули, В. Эванс, М.Д. Поспелова, Н.И. Быкова) находится на сайте группы компаний «Просвещение» (URL: <https://prosv.ru/audio/section/spotlight.html>).

Как оценивать результат обучения слушанию на английском языке? Об успешности овладения умениями слушания можно судить по качеству выполнения упражнений на послетекстовом этапе работы [3: с. 29]. Чаще всего оно характеризуется тремя уровнями: упражнение выполнено без ошибок, в упражнении допущено приемлемое количество ошибок, упражнение выполнено неверно. На контрольных уроках задание по слушанию текста может входить в комплексную проверочную работу. Например, в составе УМК «Rainbow English» есть пособие с диагностическими работами (авторы О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, С.Н. Махеева), где у каждого задания обозначено, владение каким именно видом речевой деятельности (или аспектом английского языка) оно проверяет. Так, в одной из работ для проверки умений слушания используется задание: «Послушай диалоги и соотнеси их с картинками. Напиши в квадратике номер диалога. Ты услышишь запись два раза» [2: с. 19]. За верное соотнесение диалога и картинки дети

получают один балл. Задание содержит пять картинок, максимальный оценочный балл – пять.

Таким образом, изучение нормативных и научно-методических источников позволяет создать достаточно ясную картину о том, как происходит обучение младших школьников слушанию как виду речевой деятельности на уроках английского языка. Умения слушания наиболее эффективно формируются через работу с аудиотекстами, предъявляемыми в записи или озвученными учителем. При этом речь учителя как средство обучения должна соответствовать языковым нормам, являться образцом для подражания. Работа над аудиотекстом проходит в три этапа: мотивация к прослушиванию, снятие трудностей, установка на прослушивание; непосредственно прослушивание; выполнение заданий, проверяющих понимание прослушанного текста. В зависимости от качества выполнения заданий на третьем этапе, можно судить об уровне сформированности умений слушания как вида речевой деятельности. Сформированные умения слушания обеспечат младшим школьникам возможность элементарного общения на английском языке.

Литература

1. Афанасьева, О.В. Английский язык. 3 класс: книга для учителя /О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, Е.А. Колесникова. – М.: Дрофа, 2018. – 216 с.
2. Афанасьева, О.В. Английский язык. Диагностические работы. 3 класс /О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, С.Н. Макеева. – М.: Дрофа, 2019. – 127 с.
3. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2018. – 104 с.
4. Зиновьева Т.И. Социально-коммуникативное развитие детей в процессе обучения слушанию как виду речевой деятельности // Дошкольник. Методика и практика обучения и воспитания. – 2021. – №2. – С. 43–50.
5. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов /Под ред. О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 384 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа /Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2011. – 231 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 25.09.2021).

Рыжкова А.Д.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

89133638237@mail.ru

Ульянова К.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ulyanova.kris01@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АССОЦИАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Существующие методы обучения английскому языку в школе помогают реализовать только обучающую цель. Инновационные методы в школе необходимо применять не только для улучшения качества знаний, но и для развития воображения, творческого потенциала учащихся. Метод ассоциаций – отличное решение для развития универсальных учебных действий, для развития произвольного запоминания. Особенно успешно метод ассоциаций может быть применен для изучения английского языка при запоминании новых слов.

Ключевые слова: метод ассоциаций, словарный запас, креативный подход, словосочетания, улучшение уровня слов.

В психологии метод ассоциаций известен, и широко применяется для развития памяти обучающихся. Его советуют осваивать в любом возрасте, он будет полезен, как школьникам и студентам, так и взрослому поколению, для эффективного запоминания. Ассоциирование – это составление связей между событиями, явлениями и понятиями. Мы можем сравнить ассоциацию с виртуальной связью. Главное требование метода – вспоминание одного понятие влечет за собой появление в вашем воображение другого понятия (предмета, мысли, слова и чувства). [3]

Особенно успешно метод ассоциаций может быть применен для изучения английского языка. Впервые такая методика была предложена студентам, изучающим иностранные языки, в Стэнфордском университете. Ричард Аткинс с группой соавторов в 1970-х годах описали данную методику, которую называли «key word method».

Первый метод – метод фонетических (или звуковых) ассоциаций. Именно этот метод был предложен студентам в Стэнфорде. Перед студентами стояла задача – запоминать иностранные слова через подбор созвучных слов из родного языка. По значению эти слова могут кардинально отличаться, главное – запечатлеть в памяти оба понятия, которые теперь неразрывны в воображении. Именно такая методика может быстро повысить уровень английского языка. При изучении нового слова – попробуйте подобрать к нему другое слово, схожее по звучанию, составить с ним словосочетание, представить этот предмет или явление в памяти. Ассоциации могут быть и

достаточно простыми, и совсем неожиданными. Например, при изучении темы «части тела» на английском можно подобрать такие ассоциации: skull – череп (ассоциация для запоминания skull-скальп-череп); palm – ладонь (ассоциация – ладонь с растопыренными пальцами похожа на пальму, palm-пальма-ладонь); heel – пятка (ассоциация heel-Ахиллесова пята-пятка). Чтобы запоминание прошло эффективнее нужно подкрепить ассоциацию по значению, составить словосочетание или предложение. Для слова kidney – почка, можно составить ассоциацию со словом kidding – шутить. Например, она может звучать так: «Are you kidding that you want to sell your kidney to buy a new phone?». Ассоциация может быть простой, подходящей для всех, а может быть и индивидуальной, которую поймет только один человек.

Второй метод – метод оживления. Его суть заключается в том, чтобы представить не только понятие, а окунуться в атмосферу слова. Оживить слово – значит включить фантазию, придумать для слова целую историю или загадку. Например, слово «lungs» - легкие, можно запомнить через слово лаунж-зона. Попробуйте представить, как вы сидите в красивой лаунж зоне, играет приятная музыка, вы расслаблены и можете вдохнуть полной грудью. Ассоциация lungs-лаунж-легкие.

Еще один метод – метод автобиографических ассоциаций. Этот метод может использоваться только индивидуально, ведь ни один человек не мыслит точно так же, как другой. Данный метод заставляет не придумывать ассоциации, а вспоминать в памяти то, что в ней уже находится. Это может быть смешной или грустный случай, человек, предмет, игрушка детства, и так далее. Фантазия не ограничена никакими рамками. Например, слово puddle – лужа, легко запомнится благодаря случаю из вашей жизни, когда вы, или кто-либо рядом, падал в лужу. Ассоциация puddle-падал-лужа. Связи слов также могут осуществляться с помощью ваших знакомых или друзей. Например, можете представить, как ваша соседка с медовым голосом говорит при встрече «привет, honey». Ассоциация honey-соседка с медовым голосом-мёд.

Павленко В. Г. в статье «Ассоциативный метод обучения иностранного языка в неязыковом вузе» раскрыла тему ассоциативного метода обучения английскому языку и выделила несколько правил, в которых обозначила следующие пункты:

1. Количество информации должно быть строго ограничено, так как при изучении больших объемов – информация не усваивается. Даже если немного преувеличивать свою норму, то в дальнейшем информация забудется;
2. Наша память способна за один присест принимать от 2 до 26 единиц информации;
3. Учить одиночные слова – неправильно. Гораздо продуктивнее составлять словосочетания и предложения, тогда нужно слово быстрее запомнится;
4. Важно отдыхать и разгружать мозг после продуктивной,

умственной работы. Информация должна усвоиться. [4]

Несмотря на инновационность и неограниченность метода ассоциаций, у него также есть недостатки. Во-первых, данный метод дает огромное число интересных идей, но не гарантирует их продуктивность и качество реализации. Во-вторых, из-за многообразия ассоциаций ученик может вспомнить совершенно другое слово согласно внезапно возникшей ассоциации. Чтобы этого избежать нужно следовать следующим советам:

1. Чем ярче и необычнее ассоциация, тем сильнее она выделяется среди остальной информации, легче запоминается и труднее забывается.

2. Не забывайте, что помимо зрительных ассоциаций, существуют осязательные, звуковые и обонятельные. Их тоже нужно использовать, чтобы добавить красочности в ассоциации, но не стоит злоупотреблять, ведь наш мозг лучше работает именно с визуальной информацией.

3. Чем детальнее представлять ассоциацию, тем сильнее она запоминается. Наша задача – построить крепкие связи опыта и новой информации.

4. Более сложным, но вместе с тем ярким способом является использование рифм. Например, фраза «merry Mary wants to marry». [2]

Важно отметить, что для качественного запоминания новых слов их необходимо повторять. После придумывания ассоциации лучше ее повторить минимум три раза: в этот же день, на следующий день и через три дня. Произвольная память не хранит ту информацию, которую мы не используем, поэтому необходимо постоянно практиковаться.

К достоинствам метода относят его креативную составляющую. Люди способны генерировать идеи, этот процесс развивает воображение, активизирует творческое мышление, пробуждает фантазию и сопровождается положительными эмоциями.

Немало важно отметить, что подбор ассоциаций является простым и доступным методом для всех. Данный способ основывается на воображении и гибкости мышления, что позволяет с лёгкостью подбирать нужные вам слова. Чем чаще вы пользуетесь методом, тем быстрее и лучше овладеваете им.

Ещё одно достоинство, которое мы выявили – быстрое изучение слов при ежедневном поиске ассоциаций. Соответственно, при постоянном применении данного метода развивается произвольная память.

Необходимо также отметить, что этот метод широко применяют учителя и преподаватели иностранного языка в своей профессиональной деятельности. В своем исследовании Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. указывают на то, что применение особого жаргона учителями на уроках иностранного языка способствует формированию устойчивых ассоциативных реакций у учащихся в процессе усвоения лексико-грамматического и фонетического лингвистического материала [1, с. 99].

Несмотря на то, что метод ассоциаций дает неограниченное число идей, он

не содержит гарантий их пригодности и качественного применения. Становится совершенно очевидно, человек может придумать немало ассоциаций к одному слову, но может запутаться в многообразии идей, а также в самих словах и неправильно использовать их.

В заключение хотелось бы добавить, что данная методика очень эффективна на начальных этапах изучения языка. Благодаря методу ассоциации не только быстро набирается необходимый словарный запас, но также обучение проходит более позитивно и эффективно.

Однако не стоит забывать и очевидные недостатки этого метода. Использование различных креативных подходов, применяемых методически грамотно и в соответствии с поставленной целью – благоприятно скажутся на всем учебном процессе. Методов и приемов изучения английского языка существует немало. Но, к сожалению, нет такого абсолютно эффективного метода, который поможет выучить язык на хорошем уровне при условии минимальной когнитивной активности со стороны обучающегося. Только грамотное и гибкое дидактическое воздействие со стороны педагога, сочетание разнообразных методов, учитывающих индивидуальные личностные особенности обучающихся, могут гарантировать успех в изучение иностранного языка.

Литература

1. Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. Профессиональный жаргон учителя английского языка // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 2. — С. 97–100.
2. Миронова В.О. Использование инновационного метода ассоциации при обучении младших школьников письменной речи на уроках английского языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — №4–3. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnogo-metoda-assotsiatsii-pri-obuchenii-mladshih-shkolnikov-pismennoy-rechi-na-urokakh-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 21.03.2021).
3. Наumenко Л.П., Стрельникова Л.Г. Инновационные методы обучения английскому языку // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. — 2013. — №1. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 21.03.2021).
4. Павленко В.Г. Ассоциативный метод обучения иностранного языка в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — №8. [Электронный ресурс]: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504> (дата обращения: 21.03.2021).

Толмачева А.В.

студент магистратуры ИППО ГАОУ ВО МГПУ

nasttolm@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме развития логического мышления на уроках литературного чтения как одного из условий формирования целостной картины мира у младших школьников. В статье рассматриваются понятия логического мышления, целостной картины мира, анализируются роль уроков литературного чтения в формировании данных качеств. По мнению автора, уроки литературного чтения играют важную роль в формировании как логического мышления младших школьников, так и целостной картины мира. Автор подчеркивает: важно, чтобы изучение произведений литературы носило не просто ознакомительный, информативный характер – необходимо сформировать у младших школьников умение анализировать литературное произведение: сравнивать поступки героев, давать им нравственную оценку, видеть причинно-следственную составляющую сюжетной линии — это важная составляющая развития логического мышления в рамках уроков литературного чтения. Не менее важно научить школьников сопоставлять сюжет и содержание литературного произведения с известными им фактами об окружающем мире (о природе, обществе и человеке), т.е. умение увидеть литературное в контексте будет важным подспорьем процесса формирования целостной картины мира. В результате делается вывод о том, что уроки литературного чтения имеют специфические возможности в деле формирования логического мышления и целостной картины мира младшего школьника.

Ключевые слова: картина мира, целостность, целостная картина мира, логика, логическое мышление, уроки литературного чтения.

The article is devoted to the problem of the development of logical thinking in the lessons of literary reading. The author emphasizes: it is important that the study of literary works was not just an introductory, informative character - it is necessary to form in younger students the ability to analyze a literary work: to compare the actions of heroes, give them a moral assessment, see the cause-and-effect component of the storyline - this is an important component of the development of logical thinking within the framework of literary reading lessons. It is equally important to teach schoolchildren to compare the plot and content of a literary work with the facts they know about the world around them (about nature, society and man), i.e. the ability to see the literary in context will be an important aid to the process of forming a holistic picture of the world. As a result, it is concluded that literary

reading lessons have specific capabilities in the formation of logical thinking and a holistic picture of the world of a younger student.

Keywords: picture of the world, integrity, holistic picture of the world, logic, logical thinking, lessons of literary reading.

Необходимость формирования целостной картины мира у детей отмечается в Законе «Об образовании», в обновленном Стандарте и других основополагающих документах. Очевидно, что построение целостной картины мира невозможно без формирования у обучающихся логического мышления. В предлагаемой статье мы рассматриваем вопрос, какие возможности дают уроки литературного чтения для формирования данных двух сущностей в их взаимосвязи и взаимодействии.

Модернизация российского образования напрямую связана с развитием у обучающихся целостного представления об окружающей реальности – о природе, социуме, психологии человеческих отношений. Т.е. речь идет о развитии целостной картины мира.

В рамках доминировавших до недавнего момента педагогических подходов, которые были основаны на разграничении изучаемых дисциплин, школьнику было трудно найти взаимосвязи как между учебными предметами в школе, так и в окружающей среде, обществе и мире в целом.

Идея о необходимости построения целостного образования младших школьников, формирования у них в процессе усвоения знаний целостного представления о природе и обществе, т.е. формирования целостной картины мира, заложена во ФГОС.

Картина мира - целостная, осмысленная, общезначимая знаковая система действительности; произведенный культурой фонд значений, смыслов, имен, знаков, ценностей, с помощью которых можно строить модели видимого и идейного мира, стратегии поведения, планы и сценарии развития.

Картина мира – это устойчивая структура, состоящая из связанных между собой компонентов. В данную структуру входят такие части, как сложно структурированная целостность, включающая три главных мировоззрение, представление о мире и мироощущение.

При этом взаимодействие и объединение этих компонентов зависит от исторических и культурных условий, специфики этнической психологии и т.п.

В картину мира входят следующие составляющие:

- образы мира, связи между этими образами;
- осознание человеком окружающего мира, других людей;
- представления о взаимодействии с другими людьми, о принципах такого взаимодействия;
- представление человека о самом себе, о своем месте в мире;
- идеалы, верования, принципы.

Что же мы понимаем под «целостной картиной мира»?

Если мы согласимся считать картиной мира систему знаний и представлений об окружающей реальности, то такая система может быть полной или отрывочной, фрагментарной.

Соответственно, целостную картину мира можно определить достоверное, объективное и полное представление об окружающей реальности, построенное на принципе взаимосвязи.

При этом построение целостной картины мира и развитие логического мышления во многом сходные и параллельно идущие процессы. Действительно, логическое мышление основано на построении связей между элементами, поэтому педагогические технологии, направленные на построение целостной картины мира учащихся, одновременно способствуют развитию у них логического мышления.

По Р.С. Немову, логическое мышление предполагает развернутость и последовательность. В процессе логического мышления человек использует логические операции, умозаключения – причем есть возможность при необходимости проследить ход этого мышления как бы «со стороны», соотнести его с требованиями логики, исправить какие-то логические цепочки. Все это придает мышлению такие характеристики, как точность и обоснованность [1, с. 213].

С целью развития логического мышления младших школьников необходимо прививать им умение проводить такие операции, как сравнение, анализ, синтез. Благодаря умению производить такие операции, дети учатся сопоставлять различные объекты и явления, видеть их сходство и различие. А на основе умения видеть какие-то общие признаки, ребенок получает возможность выстраивать классификации. С.Н. Рубинштейн отмечает: «В логическом содержании мышления анализ и синтез неразрывно взаимосвязаны» [3, с. 190].

При этом психолого-педагогические условия того, чтобы в процессе логического мышления развивалась целостная картина мира состоят в том, что данная цель должна достигаться не только при обучении т.н. «точным» наукам (например, математике), но обучение умению видеть взаимосвязи важно проводить через все учебные дисциплины (в т.ч. и через гуманитарный цикл). Т.е. необходим именно интегрированный подход, важность которого отмечают современные образовательные программы.

В этой связи хотелось бы отметить, что уроки литературного чтения играют важную роль в формировании как логического мышления младших школьников, так и целостной картины мира. Приобщение детей к произведениям художественной литературы, произведениями народного творчества призвано воспитать полноценную, самостоятельную и активную личность учащегося.

При этом важно, чтобы изучение произведений литературы носило не просто ознакомительный, информативный характер – необходимо

сформировать у младших школьников умение анализировать литературное произведение: сравнивать поступки героев, давать им нравственную оценку, видеть причинно-следственную составляющую сюжетной линии. Это важная составляющая развития логического мышления в рамках уроков литературного чтения.

Не менее важно научить школьников сопоставлять сюжет и содержание литературного произведения с известными им фактами об окружающем мире (о природе, обществе и человеке). Т.е. умение увидеть литературное в контексте будет важным подспорьем процесса формирования целостной картины мира.

Не надо забывать о том, что этот предмет должен не только давать знания, но и воспитывать, развивать подрастающее поколение [2]. Параллельно с вышеперечисленным развитие логического мышления ребенка получает мощный стимул за счет необходимости анализировать события и объекты окружающего мира в их взаимосвязи и взаимодействии, а также людей и их взаимоотношения, и делать выводы о своем месте, роли и предназначении.

Действительно, формирование целостной картины мира и формирование (развитие) личности во многом параллельный процесс. Литература как мощное средство формирования личности, мировоззрения, умения мыслить, безусловно, будет оказывать благотворное влияние на развитие логического мышления в рамках построения целостной картины мира.

Личность — это всегда социальное существо, субъект межличностных и социальных отношений и сознательной деятельности. Характерными признаками личности является наличие у нее сознания, общественная направленность ее деятельности, выполняемые ею социальные роли. Одной из существенных характеристик личности является ее индивидуальность, то есть своеобразное, неповторимое сочетание психологических особенностей (его характер, темперамент, протекание психических процессов, мотивационная сфера, направленность и т.д.) [1, с.340].

Личность, таким образом, можно рассматривать как системное социальное качество индивида, которое формируется в совместной деятельности и общении и отражает представления в нем общественных отношений. Развитой личности присуще развитое самосознание. На субъективном уровне для индивида личность является его «Я» («образ Я», «Я-концепция»), т.е. система представлений о себе, которая конструируется индивидом в процессах совместной деятельности и общения с другими индивидами. Неразвитая личность или не знает собственного «Я», или не задумывается над этой проблемой.

Литература со своей стороны призывает человека как к анализу окружающей действительности, так и к самоанализу. Важно помочь подрастающему человеку использовать потенциал литературных

произведений, научить «работать» с литературными произведениями – именно в этом роль уроков литературного чтения в младших классах.

Все вышеперечисленное позволяет говорить, что именно уроки литературного чтения имеют специфические возможности в деле формирования логического мышления и целостной картины мира младшего школьника.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 722 с.

2. Логинова, Ю. А. Возможности уроков литературного чтения в духовно-нравственном воспитании младших школьников // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2020 г.). — Казань : Молодой ученый, 2020. — С. 23-25.

3. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – кн. 3 – 690 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Владос, 2016. – 911 с.

5. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избранные произведения: в 5 т. - М.: Просвещение, 1976. -Т.1. – 817 с.

6. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1968. С. 164. Югай Г. А. Диалектика части и целого в живой природе. М., 1966. – 31 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 // СПС «КонсультантПлюс»

8. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - 2-е изд., испр. и доп. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007.

Ушакова К.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ushakowa.kristinotchka@yandex.ru

Шевченко А.С.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
anyshevchenko2014@list.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье представлена информация по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в рамках реализации

ФГОС НОО на уроках английского языка с помощью игровых технологий. Дано краткое представление об универсальных учебных действиях в целом и о коммуникативных действиях, а также представлены классификация игровых технологий, применяемых в рамках английского языка, и примеры возможных игр, которые можно использовать на уроке.

Ключевые слова: игровые технологии, игра, коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), начальная школа, иностранный (английский) язык.

В современном мире с учетом действующего Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) одной из наиболее актуальных проблем становится проблема формирования универсальных учебных действий (УУД), благодаря которым происходит многогранный процесс развития ребенка и его формирования как личности. [5]

Термин «универсальные учебные действия» (УУД) можно рассматривать в широком смысле: в данном случае его можно интерпретировать как освоение учеником таких компонентов, как познавательная активность, учебная мотивация, учебные задачи, учебные цели, учебные действия и операции, – другими словами, можно сказать, что младший школьник осваивает «умение учиться», благодаря присвоению социального опыта влекущее за собой развитие и совершенствование личности; именно «умение учиться» может помочь обучающемуся повысить уровень освоения разнообразных учебных знаний, сформировать различные компетенции и ценностные ориентации, сформировать мировоззрение и морально-нравственные взгляды. Рассматривая данный термин в узком смысле, можно говорить о совокупности способов действия обучающегося, дающих ему возможность как усваивать новые умения и знания, так и самостоятельно весь этот процесс организовывать [1].

Большое внимание уделяется формированию коммуникативных УУД, которые рассматриваются с точки зрения общения и социального взаимодействия. Данные действия обеспечивают:

- умение слушать и вступать в диалог;
- принятие во внимание мнение собеседника;
- участие в обсуждении стоящих вопросов во время беседы;
- умение взаимно контролировать действия и распределять роли;
- интеграцию в группу сверстников;
- умение правильно выражать мысли;
- эффективное содействие и сотрудничество с людьми.

Коммуникативные универсальные учебные действия наилучшим образом формируются и в дальнейшем развиваются в рамках филологической предметной области, включающей в себя такие учебные предметы, как:

русский язык, литература и иностранный язык.

Английский язык как предметная дисциплина в начальной школе ориентирован на то, чтобы учащиеся смогли достичь такие результаты: «1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения; 2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора; 3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы» [5]. Можно сделать вывод о том, что одной из основных задач, стоящих перед данной дисциплиной, стоит формирование коммуникативных УУД.

Если учащимся под целенаправленным руководством педагога удастся сформировать коммуникативные универсальные учебные действия, то в дальнейшем им будет намного проще общаться и взаимодействовать с людьми, соблюдать правила этикета, а также во время беседы раскрывать свой познавательный, интеллектуальный и творческий потенциал. Для того, чтобы формирование коммуникативных УУД проходило наиболее успешно, учителю необходимо создать благоприятную обстановку в классе. Очень часто именно спокойная и непринужденная атмосфера помогает младшим школьникам в полной мере раскрыть свой потенциал, проявить лидерские качества и способствует возможности более открыто высказывать свою точку зрения, участвовать в диалоге или беседе.

Также необходимо отметить, что в начальной школе дети переходят от игровой формы деятельности к учебной. Этот переход необходимо проводить постепенно, чтобы ребенок не потерял интерес к дальнейшему обучению. Как правило, на начальном этапе обучения у младших школьников нет естественной потребности в изучении нового языка и общении на нем, в этом случае игровая деятельность может способствовать созданию мотивации и интереса к самому процессу общения на новом языке. Нельзя не согласиться с мнением Апаринной Ю.И., что дидактическое коммуникативное воздействие педагога посредством адаптивной речи позволит сделать учебный процесс наиболее продуктивным [4, с. 12].

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что для того, чтобы коммуникативные УУД развивались, в начальной школе на дисциплине «английский язык» целесообразно использовать игровые технологии. В последние годы особенно широко стало использоваться понятие «игровые педагогические технологии». Имеет место утверждение о том, что термин включает в себя совокупность разнообразных методов и приемов организации взаимодействия учащихся и учителя, которые проводятся в игровом формате.

В данном случае нельзя не отметить, что все педагогические игры в обязательном порядке имеют учебно-познавательную направленность, определенные цели обучения и предполагаемые педагогические результаты [2].

Вопросом классификации игровых технологий занимались многие ученые, в том числе: Г.К. Селевко, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров, – но подробнее остановимся на классификации М.Ф. Стронина. Михаил Федорович уделил особое внимание играм обучающим, которые применяются непосредственно при изучении иностранных языков. М.Ф. Стронин делит все игры на 2 категории: 1) подготовительные, которые он подразделяет на грамматические, фонетические, лексические и орфографические игры; 2) творческие игры [3].

Грамматические игры используются учителем на уроке для того, чтобы научить детей правильно использовать различные речевые конструкции, которые могут быть не совсем понятны детям с самого начала и вызывать грамматические трудности. Также данная группа игр способствует развитию инициативы учащихся в общении и самостоятельности.

Приведем 2 примера грамматических игр.

1 игра – «грамматическое лото». Один из учеников придумывает какое-либо слово, но не озвучивает его. Учитель просит описать это слово, используя любые слова, кроме, собственно, загаданного. Остальные учащиеся должны отгадать слово по описанию. Загадывать слова учащиеся могут поочередно, а за правильный ответ получать 1 балл. В конце игры выигрывает тот ученик, который набрал большее количество баллов. Конкретный пример: загаданное слово – «elephant», описание слова – «It is a big animal. It is gray. It has big ears and a long nose/trunk».

2 игра – «бессмыслица». В данном случае учитель разыгрывает роль невежды, озвучивая разнообразные фразы и предложения, которые далеки от истины. Задача учащихся – исправить предложение. Выигрывает тот, кто смог исправить большее количество предложений. Конкретный пример: озвученное учителем предложение – «An apple is a vegetable», правильный ответ учащегося «An apple is not a vegetable. An apple is fruit».

Фонетические игры используются на уроке для развития произносительных навыков и их практики. Благодаря данной группе игр учитель может отрабатывать с детьми правильное произношение, отдельные звуки, устранять фонетические проблемы и тренировать четкость речи учащихся.

Игра «скороговорка». Учитель произносит какую-либо скороговорку/стишок, а ученики стараются в точности за ним повторить. С каждым разом можно усложнять задачу, увеличивая скорость прочтения. Ребят можно поделить на несколько команд. Выигрывает та команда, члены которой справились с заданием лучше всех. Как правило, отрабатываются конкретные звуки. Пример 1 – звук [w]: «Why are you shy, Willy? Why are you

shy? Why, Willy? Why, Willy? So, Willy, why?» Пример 2 – звук [æ]: «I have a black cat. My cat is fat. I love my cat. It is my pet».

Лексические игры на уроках английского языка используются учителем для того, чтобы дети научились правильно использовать лексику при различных обстоятельствах и смогли улучшить уровень своей речевой реакции. Также данная группа игр способствует тому, что дети знакомятся с понятием сочетаемости слов и структурами английских предложений.

1 игра – «цвета». Ребят можно поделить на несколько команд. По правилам игры учитель называет какой-то цвет, а команда должна назвать наибольшее количество предметов, вещей, животных и т.д., относящихся к этому цвету. Выигрывает та команда, которая назвала наибольшее количество слов. Конкретный пример: цвет – «green», слова: «frog», «grass», «snake», «swamp», «apple» и пр. 2 игра – «рассказ». Учитель просит учеников придумать короткий рассказ, используя лексику, изученную ранее. Как правило, игра проводится по окончании прохождения определенной темы для ее закрепления. Конкретный пример: младшие школьники рассказывают о своем лучшем друге и пытаются описать его внешность и характер: «My best friend is Kate. She has blue eyes and long blonde hair. She is a very kind, cheerful and honest person. I love Kate because she always makes people happy».

Орфографические игры используются на уроке для тренировки правильного написания слов. Такие игры можно разделить на 2 подгруппы: 1) игры на тренировку памяти, 2) игры на правила правописания английских слов.

1 игра – «у меня есть буква...». На доске учителем записывается несколько слов. Детей просят внимательно их рассмотреть. Далее слова закрываются и дается задание – вспомнить как можно больше слов, в которых присутствовала какая-то буква. Кто смог назвать большее количество слов, тот получает 1 балл. С каждым раундом количество слов можно увеличивать, если дети легко справляются с заданием. Выигрывает тот ученик, который набрал наибольшее количество баллов. Конкретный пример: заданная буква – «e», набор слов: «happy», «sad», «old», «young», «short», «tall», «dirty», «clean», «beautiful», «pretty», «ugly», «fat», «slim», «small», «big».

2 игра – «построй новые слова». Дети делятся на 2 команды. На доске преподаватель записывает 1 слово, состоящее из большого количества букв. Задача учащихся – скомбинировать из букв заданного слова как можно больше новых слов. Выигрывает команда, сумевшая подобрать большее количество слов. Конкретный пример: записанное учителем слово – «transported», возможные ответы: «rose», «stop», «order», «read», «near», «sort», «taste», «nest», «spend», «open» и пр.

Творческие игры желательно использовать в том случае, когда речевые навыки уже сформированы хотя бы на базовом, элементарном уровне, поскольку данная группа игр ориентируется на дальнейшее развитие навыков

и умений учащихся. Они тренируют учащихся творчески использовать свои речевые возможности. К данной группе можно отнести ролевые игры, во время которых дети воспроизводят какую-либо реальную ситуацию, практическую деятельность людей, создавая условия коммуникации, и игры-драматизации, которые могут проводиться, например, в формате разыгрывания готовой пьесы.

Игровые технологии на уроках английского языка должны стать неотъемлемой частью урока, особенно в начальной школе. Они могут поддерживать интерес младших школьников к общению и желанию не просто разговаривать на иностранном языке, а действительно изучать его. Все это позволяет в большей мере развивать коммуникативные УУД детей, поэтому так важно не пренебрегать играми на уроках английского языка.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия в мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 151 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: (Из опыта работы). Пособие для учителя / М.Ф. Стронин. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранного языка. Материалы международной конференции. Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. 2016. С. 7-13.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.03.2021)

Яковлева А.Е.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

allysik0573@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОИСКОВЫХ УМЕНИЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена развитию библиотек путем преобразования в информационно-библиотечные центры. Рассматривается получение информации при помощи поисковых умений.

Ключевые слова: информационно-библиотечные центры, новейшие технологии, формирование поисковых умений, динамично развивающийся мир.

This article focuses on the development of libraries by transforming them into information and library centers. This article discusses obtaining information using search skills.

Key words: information and library centers, the latest technologies, the formation of search skills, a dynamically developing world.

Все глобальные процессы в мире тесно связаны между собой. Особенно с процессом информатизации общества. Таким образом, можно отметить, что информатизация выступает как доминанта современного мира. В разное время несколько учёных, такие как Винарик Л.С., Щедрин А.Н., Гейн А.Г., Стародубова Г.А., Зубов Ю.С. разработали понятие «информационная культура», но каждый из них вкладывал свое понятие данного термина.

Л.С. Винарик поясняет понятие «информационная культура» как уровень достижения развития информационного взаимодействия и всех информационных отношений в обществе.

Винарик Л.С. поясняет понятие информационная культура как уровень достижения развития информационного взаимодействия и всех информационных отношений в обществе. Автор отмечает, что необходимо совершенствовать любую информацию. С развитием новых условий труда прослеживается зависимость информированности одних людей от информации, полученными другими людьми. Таким образом, можно отметить, что любой человек должен иметь определенные познания и уровень культуры для использования электронным информационным ресурсом.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что информация является главным ресурсом общества. В связи с этим, необходимо формировать в сознании людей новое информационное мировоззрение, где главным аспектом является ценностное отношение как к информации, так и к техническим средствам.

Информационное мировоззрение тесно взаимодействует с информационной культурой [1]. У человека должно происходить осознание своего места в информационном обществе. В конце XX века во всем мире произошло масштабное осознание механизмов развития культуры. На протяжении всего человеческого развития накапливаемый массив информации является неотъемлемой частью культуры. Информационная культура является компонентом мировой культуры [2]. Таким образом, информационная культура есть часть процесса в формирование глобального культурного поля.

Исходя из вышеизложенного текста для того, чтобы у младших школьников своевременно формировалась информационная культура, предлагаю на базе школы внедрять информационные центры посредством

преобразования библиотеки в информационный библиотечный центр, где необходимо иметь доступ в интернет. Использовать библиотечно-информационные центры, так как библиотека является самым базовым звеном в мире знаний школьника. Все больше и больше мы наблюдаем за тем, как идет обновление программ, внедряются новейшие технологии, которые позволяют получать современное обучение детей.

Чтобы у детей последовательно формировалась информационная культура, необходимо использовать различные средства, например словари. Для младших школьников разработаны специальные словари с учетом их возрастных особенностей и требований учебной программы [3]. Они должны быть доступны и широко применялись в век интернета в библиотечных центрах при использовании мобильных устройств, планшетов, ноутбуков. Ведь именно они помогают учащимся обретать в условиях новейших технологий те знания, которые особенно востребованы в наш динамично развивающийся мир.

Школьники с помощью этих информационных средств учатся находить печатные тексты и сразу же извлекать из них необходимую информацию, которая потребуется для обучения. При этом учащиеся могут обмениваться полученной информацией друг с другом удаленно с помощью мессенджеров мобильных устройств. К таким современным приложениям относятся Whatsapp, ВКонтакте, Telegram.

Используя свой опыт, я наблюдаю за тем, как в последнее время все чаще библиотека становится центром притяжения, где проводятся различные мероприятия, связанные с информатизацией. А современный школьный библиотекарь все активнее ориентируется в инновационных технологиях, тем самым производя трансформацию в режиме нового времени и, помогая младшему школьнику все лучше ориентироваться в таких поисковых системах, как Яндекс и Google. Для начала педагогу необходимо познакомить детей с этими поисковыми системами, показать возможности работы. Ведь, с помощью данных поисковых систем, и благодаря доступу к безопасным информационным ресурсам, возможностью пользоваться электронной художественной, классической литературой, учащиеся быстро и легко могут найти материалы в виде картинок, таблиц, схем, презентаций для создания проектов.

Рассмотрим программу внеурочной деятельности по окружающему миру «Чудесный окружающий мир». Целью данной программы является формировать устойчивый интерес к загадкам окружающего мира. Для того, чтобы получился планируемый результат для освоения программы необходимо формировать интерес к познанию окружающего мира. Помочь ребенку выразить свое отношение к природе разными средствами, а также заложить основу экологической культуры.

Получив задание о подготовке доклада по теме «Удивительный мир растений» и рекомендаций педагога, ребенок находит информацию в библиотечно-информационном центре с помощью поисковых систем Яндекс или Google. Ребенок вводит запрос в поисковой строке по данной теме, получает перечень сайтов с нужной информацией. Переходит по ссылке на страницу, где представлена информация в виде текста, множества таблиц и изображений. Учащийся выделяет нужный для рассказа материал, таким образом, формируя умение искать конкретную информацию в печатном тексте. При этом, он осваивает элементарные приемы исследовательской деятельности.

В заключении, необходимо отметить, что для школьника, придя в информационный библиотечный центр, важно иметь возможность получать ту библиотечную услугу, которая нужна ребенку в условиях современного образовательного процесса. Ведь в эпоху информационного общества, библиотечно-информационные центры позволяют ребенку самообразовываться, получать достоверные знания, тем самым, накапливая необходимый объем информации.

Литература

1. Алисов Е.А., Калинин Д.Ю. Развитие представлений младших школьников об информационной безопасности в процессе формирования информационной культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 191. – С. 137–143.
2. Калинин А.В., Калинин Д.Ю. Формирование когнитивного компонента информационной культуры младших школьников // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 6 (123). – С. 27–31.
3. Леонович Е.Н. Мой первый толковый словарь. Более 500 слов с иллюстрациями: [для младшего школьного возраста] / Е.Леонович. Москва, 2008.
4. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - 2-е изд., испр. и доп. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007.