

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

Технический редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Цаплина Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Леонович Е.Н.</i> К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология»	4
<i>Морозова Л.Д.</i> Проектирование системы мониторинга физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО	7
<i>Смирнова И.Э.</i> К Дискуссии об образовательных результатах на ступени бакалавриата	13
<i>Новикова А.С.</i> Рефлексивно-деятельностное оценивание образовательных достижений младших школьников	19
<i>Баукина А.В.</i> Исследовательская деятельность младших школьников	24
<i>Полякова Е.Е., Карпова С.И.</i> Социальная адаптация детей шестого года жизни в дошкольных группах с полинациональным составом посредством народных игр	33
<i>Чайка Е.Ю.</i> Волонтерская работа и ее коммуникативно значимые мотивы	41
<i>Суворова С.В.</i> Профессиональное самоопределение учащихся как результат внедрения профильного образования в современной школе	45
<i>Шматок Л.В.</i> Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в формировании национально-культурной идентичности старших дошкольников средствами русских народных традиций	49
<i>Павлова А.Б.</i> К вопросу о проблеме притеснения обучающихся в межличностных отношениях	56
<i>Шабалина О.А.</i> Повышение познавательного потенциала педагогов в условиях социально – культурной среды Москвы	61
<i>Мануилова А.А.</i> Источники и средства формирования культуры речевого поведения современного руководителя	70
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Ларионова Л.И.</i> Психологические особенности одарённых детей	75
<i>Сухонос А.П.</i> Содержание и организация работы по обеспечению психологической безопасности образовательной среды и образовательной деятельности	84
<i>Листик Е.М.</i> Субъективная оценка студентами педагогического вуза своей готовности к родительству	91
<i>Павленко Т.А.</i> Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста в различных дошкольных образовательных средах	97
<i>Григорьева Н.В.</i> Развивающая предметно-пространственная среда как	

средство стимулирования познавательной активности детей младшего дошкольного возраста	107
<i>Тарасова К.С.</i> Взаимосвязь педагогических установок родителей и интеллектуального развития детей дошкольного возраста	112
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Криворотова Э.В., Голованова А.В.</i> Формирование у младших школьников информационной культуры в процессе работы над уровнями понимания текста при изучении словосочетания	118
<i>Зиновьева Т.И., Губанищева И.В.</i> Достижения методической науки в области обучения младших школьников устному дистантному общению	123
<i>Зиновьева Т.И., Маликова М.Г.</i> Обучение школьников диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал	127
<i>Зенина Е.Ю., Кудряшова А.А.</i> Проблемы обучения младших школьников историческому повествованию в процессе изучения былин	132
<i>Лихачева Т.С.</i> Релевантность сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников о человеке и природе. на материале УМК «окружающий мир» системы «школа 2100»	141
<i>Алексеева И.С., Селеменев Е.В.</i> Использование проектной технологии во внеурочное время	147
<i>Иванова Е.Д.</i> Работа над лексическими синонимами в начальной школе	151
<i>Николаева Н.А.</i> Функции речевой задачи в процессе совершенствования речевой деятельности младших школьников	158
<i>Ручи Е.А.</i> Организация лексической работы как условие формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников	164
<i>Орельчикова Т.В.</i> Значение дидактических игр в усвоении геометрических понятий младшими школьниками	168
<i>Сноу В.В.</i> Особенности развития внутренней речи детей младшего школьного возраста	172
<i>Сукоркина О.В.</i> Работа с дошкольниками по дифференциации звуков [к – т]	176
<i>Чиркова Т.В.</i> Воспитание доброжелательных отношений старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры	182

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Леонович Е.Н.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЯ «СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ» ИЛИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

В статье обосновывается содержание понятий «способ обучения» и «педагогическая технология», дается определение данным понятиям, обозначаются пути повышения эффективности обучения при рациональном построении моделей обучения.

The article explains the concepts of "way of learning" and "pedagogical technology", the definition of these concepts, referred to ways of improving training efficiency, the rational construction of models of learning.

Одной из важнейших функций исследований, включая педагогические исследования, является определение ключевых для той или иной научной области понятий. Это работа проводится по разным направлениям.

Во-первых, объем понятия может сужаться, при этом содержание самого понятия подвергается уточнению. Например, при изучении истории частных дидактик (методик) мы сталкиваемся первоначально с самым расширительным пониманием содержания понятия «метод обучения». К нему раньше относили и формы обучения, и приемы обучения, и некоторые организационные условия и пр. Такое положение дел лишало педагогов возможности строить модели педагогических объектов, точно определять их структуру, выявлять существенные связи и отношения между важнейшими компонентами, входящими в данную структуру.

Во-вторых, объем понятия может расширяться, что также связано с уточнением содержания понятия. Это происходит тогда, когда в структуре того или иного педагогического объекта находят новые компоненты, обнаруживающие существенные связи с так называемыми традиционными компонентами структуры. Следует заметить, что к таким расширенным по содержанию понятиям часто ищут новые термины или их заменяют другими понятиями. Примером этому может служить история понятия «куратор» - тот, кто наблюдает за ходом определенной работы (за ходом учебной работы студентов в учебных заведениях в нашем случае). У куратора в новых условиях в определенной степени изменились функции, появились новые функции. И на смену куратору пришел тьютор. Как это понимать? Исчез институт кураторства, традиционный для нашей системы образования, и появился новый

институт тьюторства, сложившийся в системе английского университетского образования примерно в 14 веке?

В-третьих, также может выстраиваться система понятий по принципу иерархической лестницы. Такой метод в исследованиях получил название обобщения и классификации. И др.

Теперь после данных рассуждений обратимся к понятию «способ обучения». Заметим, что с этим понятием и практики, и методисты, и дидакты готовы работать по всем перечисленным выше направлениям.

Прежде всего следует отметить, что если мы говорим об обучении, то обучающийся является объектом обучения, а обучающий – субъектом, управляющим и организующим деятельность того, кого он обучает. В современной психологии выделяются четыре вида деятельности:

- продуктивная деятельность без подсказки (без внешней опоры),
- продуктивная деятельность с подсказкой (с внешней опорой),
- репродуктивная деятельность без подсказки (без внешней опоры),
- репродуктивная деятельность с подсказкой (с внешней опорой).

При формировании репродуктивной деятельности педагог выбирает репродуктивные методы обучения, при формировании продуктивной деятельности – продуктивные методы. Метод определяет характер взаимодействия обучающего и обучаемого. Каждый метод «работает» при решении конкретных задач диагностично поставленной цели обучения. Целью обучения здесь является не только вооружение обучаемого знаниями и умениями, соответствующими определенному уровню деятельности, но и формирование того или иного уровня деятельности.

Существенным здесь является то, что не всегда надо учить отдельным операциям деятельности на самом высоком уровне деятельности. Иначе сказать, отдельные операции обучаемый может выполнять на уровне продуктивной деятельности, а некоторые – на уровне репродуктивной деятельности с подсказкой. Примером этому может служить то, что многие действия в своей деятельности мы выполняем, пользуясь инструкцией, т.е. подсказкой. При формировании у обучаемых деятельности разных уровней педагог ставит перед собой разные цели обучения. Сказанное позволяет понять содержание понятия «метод обучения».

Тот или иной метод обучения педагог может реализовывать разными способами обучения, т.е. использовать разные средства обучения, разные формы обучения, разные приемы обучения. Например, знакомя учащихся с жизнью и творчеством А.С. Пушкина на уроках литературного чтения и во внеклассной деятельности по филологии, педагог может организовать тематическую экскурсию в мемориальный музей поэта (средство), провести там конкурс чтецов (форма). При отсутствии такой возможности педагог может

осуществить демонстрацию памятных мест, связанных с жизнью и творчеством поэта, используя современные средства обучения (компьютер, проектор) [1, С. 64]. Совокупность средств обучения, форм обучения и приемов обучения при реализации того или иного метода выступает как **способ обучения**.

Далее, обратившись к справочной литературе, мы обнаружим, что понятие «педагогическая технология» это:

- 1) специальный набор форм, методов, приемов обучения, воспитательных средств;
- 2) осуществление взаимосвязанных между собой компонентов, методов, состояний педагогического процесса;
- 3) совокупность знаний о способах и средствах осуществления педагогического процесса;
- 4) организация педагогического процесса в соответствии с конкретной педагогической парадигмой;
- 5) научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной цели.

Данные определения взяты нами из известных современных терминологических словарей. На сегодняшний день существует более 20 определений понятия «педагогическая технология».

Наиболее интересным нам представляется последнее, пятое определение. Для осуществления деятельности педагогом:

- должна быть поставлена цель,
- ее достижение ведет к получению конкретного результата,
- обучение должно быть организовано специальным образом,
- построение такого обучения должно быть научно обосновано.

Некоторые способы обучения при реализации того или иного метода обучения могут быть педагогом хорошо «отработаны». Это происходит тогда, когда ясна цель обучения, при достижении данной цели четко прописаны конкретные результаты обучения, при реализации того или иного метода обучения обозначены средства, формы и приемы обучения (способ обучения). Все это отражается в модели, реализующей не только функцию описательную, но и объяснительную, а также прогностическую [2, С. 11]. Такой хорошо «отработанный» способ обучения выступает как **педагогическая технология**.

Не всегда тот или иной способ обучения может успешно заимствоваться или механически переносится в новую педагогическую ситуацию. «Работая» в руках одного педагога, способ обучения может оставаться «сырым» в руках другого педагога. Это мы хорошо наблюдаем при пресловутом обмене передовым педагогическим опытом. Для эффективной работы того или иного способа обучения в новой педагогической ситуации необходимы равные условия.

Несколько иначе все обстоит при заимствовании педагогической технологии. При учете целей, результатов, условий и т.д. использование той или иной педагогической технологии педагогами ведет их в равной степени к получению положительного результата.

Уточнение понятий «метод обучения», «способ обучения», «педагогическая технология» и др. позволяет лучше осмыслить учебный процесс как целое, выделить в этом процессе существенные компоненты, установить связи и отношения между ними, повысить эффективность учебного процесса при научно обоснованном управлении им [3, С. 81]. Уточнение данных понятий является необходимым условием проектирования школы будущего [4., С. 24].

Литература

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В., Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Трегубова Л.С.; Сильченкова Л.С., Серебренникова Ю.А. Учебник и практикум / Москва, 2016. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс
2. Леонович Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования // Начальная школа. 2017. № 1. С. 11 – 16
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Реализация принципа научности при построении образовательных технологий в системе профессиональной подготовки учителя // В сборнике: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики. Материалы Международной науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов/сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. 2016. С. 81 – 85.
4. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 – 27

Морозова Л.Д.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО

Дошкольный возраст является наиболее важным для физического развития и формирования привычек здорового образа жизни (ЗОЖ). Поэтому основная задача в этот период заключается в том, чтобы способствовать укреплению здоровья, совершенствованию физического развития дошкольника и повышению его физических кондиций.

Ключевые слова: дошкольник, физкультурно-оздоровительная деятельность (ФОД), дошкольная образовательная организация (ДОО), здоровый образ жизни, мониторинг.

Doshkol'nyy vozrast yavlyayetsya naiboleye vazhnym dlya fizicheskogo razvitiya i formirovaniya privychnykh zdorovogo obraza zhizni (ZOZH). Poetomu osnovnaya zadacha v etom protsesse zaklyuchayetsya v tom, chtoby sposobstvovat' ukrepleniyu zdorov'ya, sovershenstvovaniyu razvitiya doshkol'nika i yego yego konditsii.

Klyuchevyye slova: doshkol'nik, fizkul'turno-ozdorovitel'naya deyatel'nost' (FOD), doshkol'naya obrazovatel'naya organizatsiya (DOO), zdorovyy obraz zhizni, monitoring.

Физкультурно-оздоровительная деятельность (ФОД) определяется Г.Ю. Козиной как социальный процесс, который выражается в физических действиях и оздоровительных процедурах, способствует укреплению здоровья, овладению физической культурой. Физкультурно-оздоровительная деятельность состоит из 2-х видов деятельности:

- физические движения, виды физических упражнений;
- гигиенические и оздоровительные процедуры[3].

Учитывая тот факт, что физические возможности ребёнка дошкольного возраста неразрывно связаны с его здоровьем, физкультурно-оздоровительная деятельность, рассматривается как форма целеустремленной активности, направленная на преобразование субъектом своего здоровья и здоровья окружающих с целью достижения позитивных результатов, реализующей потребности субъекта в движении, в здоровом образе жизни [2].

Физкультурно-оздоровительная деятельность в ДОО определяется как система организационных мероприятий, направленных на повышение функционального состояния детей, на их оздоровление средствами физической культуры. Физкультурно-оздоровительной системой называют использование оздоровительного эффекта физических упражнений в сочетании со всем тем, что называют "здоровым образом жизни" (правильное питание, режим дня (включая двигательный режим), создание обстановки психологического комфорта, использование гигиенических оздоравливающих мероприятий). Физкультурно-оздоровительная деятельность, предполагает создание и эффективное использование здоровьесохраняющей образовательной среды в ДОО.

Мониторинг (от лат. *monitor* –«надзирающий» и англ. *monitor* – «контролировать, проверять») – процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически

повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определённых ключевых показателей [5].

На необходимость мониторинга в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательных организациях указывают целый ряд нормативных документов, среди которых:

- Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение правительства РФ от 7 августа 2009 г. n 1101-р), где сказано, что необходимо внедрение в систему образовательных учреждений мониторинга состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности.

- Федеральный закон "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 23.07.2013, с изм. от 04.06.2014) в котором выдвигается требование проведения ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся.

В современном ДОО детей с 1-й группой здоровья стабильно мало, основную численность до 70%, составляют дети 2-й группы здоровья— группы риска [1].

Наукой доказано оздоровительное значение физических упражнений, их роль состоит в следующем - коррекция веса и телосложения, формирование осанки и профилактика плоскостопия, воздействие на развитие и укрепление основных физиологических систем организма. С помощью физических упражнений можно целенаправленно воздействовать на развитие физических качеств, что, естественно, может улучшить физическое развитие и физическую подготовленность, а это, в свою очередь, отразится на показателях здоровья. Например, при совершенствовании выносливости не только воспитывается способность длительно выполнять какую-либо умеренную работу, но и одновременно совершенствуются сердечно-сосудистая и дыхательная системы.

Мониторинг физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО предполагает отслеживание уровня двигательного опыта в виде выполнения основных движений и качества выполнения разных заданий. Критерии оценки основных движений зависят от возраста ребенка. До трех лет применяется простая оценка – «умеет», «не умеет». В дальнейшем применяется более точная система уровневой оценки - в баллах [4].

В поле зрения учёных и практиков находится проблема разработки оценочного инструмента для проведения мониторинга качества физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательной организации. Традиционно в инструментарий мониторинга физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО входят следующие составляющие:

- состояние здоровья детей;
- физическая подготовленность детей;

- уровень двигательной активности.

В настоящее время, этих показателей становится недостаточно и ДОО работающие в режиме повышения качества дошкольного образования отслеживают качество здоровьесберегающей образовательной среды, повышения компетентности педагогов и педагогической культуры родителей как субъектов образовательного процесса. Таким образом, критерии и показатели мониторинга физкультурно-оздоровительной деятельности можно представить в виде системы следующих оценок:

1. Здоровье детей, показателями которого являются: функциональное состояние основных органов и систем; гармоничность и уровень физического и нервно-психического развития; устойчивость и сопротивляемость организма ребенка к воздействию негативных факторов; активность организма ребенка; наличие или отсутствие хронических (в том числе врожденной) патологий;

2. Физическая подготовленность, показателями которой являются: уровень развития двигательных навыков, уровень двигательной активности, развитие физических качеств и двигательных способностей;

3. Создание физкультурно-развивающей и здоровьесохраняющей образовательной сред, показателями которых является: гибкость, эмоциональная комфортность и благоприятный режим организации жизнедеятельности детей; реализация образовательных технологий адекватных возрасту и не наносящих вреда здоровью ребёнка; учёт возрастных и индивидуальных особенностей каждого воспитанника; оснащение зоны двигательной активности в группе и оборудование мест занятий двигательной деятельностью (спортивный и тренажёрный залы, спортивная площадка, бассейн и др.);

4. Режим двигательной активности, показателями которого являются: рациональный дневной и недельный объем (в мин. и час.) двигательной деятельности (ДД), оптимальное использование форм двигательной активности (ДА), учет индивидуальных данных, потребностей и двигательных предпочтений воспитанников (игры и упражнений для детей с разными уровнями физического развития и ДА);

5. Использование средств сохранения и укрепления здоровья, показателями которых являются: сбалансированное питание, удовлетворение биологических и социальных потребностей, поддержание позитивно-эмоционального микроклимата, закаливание и реализация здоровьесберегающих технологий;

6. Профессиональная компетентность педагога в области физической культуры как обобщенная характеристика его личностных и деловых качеств в физическом воспитании дошкольников. Профессиональная компетентность педагога в области физической культуры предполагает наличие навыков и

опыта в создании условий для физического воспитания, формирования двигательных умений и навыков, развития двигательных способностей дошкольников; владение современными технологиями физического воспитания. Профессиональная компетентность педагога в области физической культуры способствует принятию правильных решений в укреплении здоровья и формирования основ физической культуры личности ребёнка.

Профессиональная компетентность педагога в сфере физической культуры складывается под влиянием содержания его личных мыслей и чувств, ценностных ориентаций, степени развитости интересов и потребностей, уровня его физического развития, овладения двигательными умениями и навыками. Для формирования данного качества педагога необходимо сформировать психологическую, научно-теоретическую, практическую, психофизиологическую и физическую готовность к осуществлению профессиональной деятельности в области физической культуры.

7. Педагогическая культура родителей, показателями которой являются: мотивация и соблюдение норм ЗОЖ, наличие семейного физического воспитания, участие в событиях в форме спортивных досугов, соревнований и праздников в ДОО, дней здоровья и совместной проектной деятельности физкультурно-оздоровительной направленности.

В соответствии с разработкой критериев и показателей для оценки состояния физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО, можно представить мониторинг её качества в виде системы, представленной в таблице.

Таблица 1.

Система мониторинга физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО

Мероприятия мониторинга	Задачи и формы проведения
1. Диспансеризация	Обследование состояния здоровья детей, определение группы здоровья и назначение группы для занятий физической культурой (основная, подготовительная)
2. Обследование физической подготовленности и уровня двигательной активности	Комплексная диагностика физической подготовленности: – определение уровня развития двигательных навыков – тестирование уровня физических качеств и развития двигательных способностей – диагностика уровня двигательной активности (наблюдения, шагометрия)
3. Аудит	Определение готовности к учебному году. Смотр

физкультурно-развивающей и здоровьесохраняющей образовательной сред ДОО	соответствия мест и условий в помещениях и на территориях ДОО для занятий физической культурой требованиям СанПиНа, Инструкции по охране жизни и безопасности детей. Выявление групп, соответствующих требованиям к предметно- развивающим условиям через конкурс «Уголков двигательной активности»
4. Оптимизация режима двигательной активности	Выявление соответствия модели двигательного режима СанПиНу, методическим рекомендациям и модели двигательного режима ДОО через осуществление медико-педагогического контроля
5. Анализ использования средств сохранения и укрепления здоровья	Внутренний аудит эффективности осуществления оздоровительных процедур (закаливание, полоскание горла, самомассаж, оздоровительный бег и др.)
6.Определение компетентности педагогов	Выявление уровня профессиональной компетентности педагогов к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности (анкетирование, тестирование, наблюдения). Самодиагностика и экспертная оценка и др.
7. Взаимодействие с родителями воспитанников	Выявление мотивации, запросов и педагогической культуры родителей в вопросах охраны жизни, укрепления здоровья и семейного физического воспитания. Установление партнёрских взаимоотношений в укреплении здоровья дошкольников.

Следует отметить, что в физкультурно-оздоровительной деятельности принимает участие весь коллектив ДОО.

Литература

1. Баранов, А.А. Оценка состояния здоровья детей: новые подходы к профилактической и оздоровительной работе в образовательных учреждениях [Текст]: руководство для врачей /А.А.Баранов, В.Р.Кучма, Л.М.Сухарева. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 424 с.
2. Волошина, Н.Б. Управление физкультурно-оздоровительной деятельностью субъектов образовательного процесса в дошкольном учреждении [Электронный ресурс]/ Н.Б.Волошина, М.М.Мусанова.

Издательство "Академия Естествознания", 2012. Режим доступа <http://www.monographies.ru/ru/book/view?id=179>

3. Козина Г. Ю. Концептуальная модель воздействия социальных факторов на формирование здоровья человека //X Социологические чтения преподавателей, аспирантов и студентов: Межвузовский сборник научных трудов. – Пенза, Пензенский гос.пед.ун-т. 2008 – С. 69-82.

4. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2010.- 592 с.

5. Мониторинг эффективности реализации образовательной программы ДОО/Под ред. Н.В.Микляевой. – 2-е изд., перераб. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 144 с.

Смирнова И.Э.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

К ДИСКУССИИ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ НА СТУПЕНИ БАКАЛАВРИАТА

В статье рассмотрены вопросы организации учебной работы студентов, обучающихся по программе бакалавриата, с точки зрения достижения образовательного результата, выраженного в конкретных трудовых действиях.

Ключевые слова: образовательный результат, трудовые действия, учебная работа, занятие-практикум, компетентностный подход.

Современное отечественное высшее образование находится сегодня на этапе реформирования, что приводит к значительным изменениям - в содержании образования, в его структурной организации, в методическом и технологическом обеспечении, и пр. Эти изменения связаны с появлением новых запросов от работодателей - не только на новые качества, необходимые работникам в современном обществе, но и на степень их готовности к выполнению разнообразных задач профессиональной деятельности сразу по окончании вуза. В свою очередь, эти запросы соотносятся с глобальными тенденциями в сферах производства и экономики, породившими во всем мире требование к развитию систем образования в русле компетентностного подхода [3-5].

Необходимо отметить, что раньше специалист, окончивший вуз, проходил неизбежный адаптационный период на рабочем месте, «приспосабливая» полученные в вузе знания и умения к задачам и особенностям конкретного рабочего места и к конкретным условиям трудовой

деятельности. В этот период, который длился 2 года, выпускник вуза находился в особом статусе «молодого специалиста», и ему оказывалась помощь в разнообразных формах – наставничество, «шефство», и т.п. Но современные работодатели ожидают от вуза такого уровня профессиональной подготовки выпускников, который позволял бы сразу, предельно уменьшая или даже вовсе исключая период адаптации, быть готовым к полноценной профессиональной деятельности. Эта тенденция, на наш взгляд, и обуславливает изменения в понимании того, что должно являться образовательным результатом на каждом из этапов получения высшего образования.

Сегодня в качестве основного образовательного результата рассматриваются конкретные трудовые действия, которые работник выполняет в рамках реализации своих трудовых функций. Перечень таких функций и действий для обучающегося по направлению «Педагогическое образование» определен в профессиональном стандарте «Педагог», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н [2]. В связи с этим сегодня многие вузы обновляют образовательные программы бакалавриата, проектируя в качестве образовательного результата владение конкретными профессиональными действиями. При этом ключевым становится вопрос о том, *какими способами* должен достигаться этот образовательный результат. И очевидно, что необходимо продумывать изменения в «технологической» стороне образовательного процесса, обеспечивая его соответствующими методами, средствами и формами организации.

Существенно и примечательно, что даже традиционно фундаментальные и теоретические дисциплины, которые при сегодняшних подходах к вопросам структурной организации образовательного процесса в вузе становятся элементами учебного модуля, должны максимально наполняться активными и деятельностными формами учебной работы студентов.

Рассмотрим это на примере дисциплины «Педагогика».

Для формирования профессиональных действий и готовности к решению типичных профессиональных задач предлагается в каждом разделе дисциплины «Педагогика» предусмотреть две обобщенные модели учебных занятий:

1) Лекцию:

- в ее классических вариантах (вводная, обзорная)
- в ее современных вариантах - с элементами проблематизации, с введением фрагментов со-выступлений студентов по аспектам темы (продолжительностью в 10-15 мин.), и др.;

2) Семинарское (практическое) занятие *в формате практикума.*

Практикум должен включать в себя разнообразные и активные формы учебной деятельности студентов, для этого *обязательными формами* практикума (хотя бы один раз при изучении раздела дисциплины) должны стать:

- дискуссия/дебаты;
- групповая поисковая работа (например, построение схемы, алгоритма, формулировка определения, разработка плана, выявление характеристик/причин педагогического явления, определение способов/подходов к решению проблемы и пр.);
- кейс-стади;
- мини-конференция (например, по результатам работы с первоисточниками);
- мини-защита (например, защита позиции по результатам подготовки эссе на заданную тему, или защита разработки плана урока и пр.);

Это занятие может проходить в режиме, подобном обсуждению «стендовых докладов» на научных конференциях: в аудитории размещаются результаты самостоятельной работы, проходит свободное взаимное ознакомление с размещенными материалами, после которого организуется обсуждение с анализом наиболее интересных и удачных вариантов выполненного задания.

- итоговое рефлексивное занятие (оценка уровня развития у себя качеств, требуемых для профессиональной деятельности, построение программы профессионального роста, развития; подведение итогов изучения дисциплины).

Если принять за необходимость такой подход к организации занятий, то основная задача преподавателя при разработке рабочей программы дисциплины – найти в содержании дисциплины темы, наилучшим образом подходящие для их «проработки» в каждом из предлагаемых форматов.

В соответствии с обозначенными выше формами проведения занятий (как практикумов), необходимо предлагать студентам следующие формы самостоятельной работы для подготовки к этим занятиям:

1 - работа с первоисточниками, документами, научными публикациями, методическими материалами (программы, учебники, учебные пособия и пр.): конспектирование; аннотирование; рецензирование; подбор цитат по заданной проблеме; подготовка резюме, обзоров, эссе и пр.

2 - подготовка разработок по образцу (например, план урока, внеурочного занятия, воспитательного мероприятия, плана проведения классного часа, родительского собрания и пр.)

3 - творческие задания (разработка кейса, комплекта контрольных заданий по теме, научного аппарата педагогического исследования, индивидуальной образовательной программы, программы развития, сценария урока/ внеурочного мероприятия, воспитательного мероприятия, культурно-просветительского мероприятия, классного часа, собрания с родителями и пр. - как мини-проекта, с обоснованиями, аргументацией в пользу данного проекта, с готовностью ответить на вопросы в ходе обсуждения.

4 - подготовка т.н. «домашних заготовок» по теме предстоящего занятия – для их использования в групповых формах работы (для последующего обсуждения в группе и выработки общегруппового результата – алгоритма, резюме, проекта решения и пр.).

Занятие-практикум должно включать в себя в качестве обязательных элементов:

1. Небольшую установочную часть:

- если необходимо – введение понятий, алгоритмов, правил, принципов и пр.,

- инструкции по выполнению учебной работы;

2. Выполнение учебной работы (в том числе – с использованием «домашних заготовок»),

3. Презентацию результатов.

4. Обсуждение и подведение итогов.

Важным, на наш взгляд, должно стать понимание того, что задача достижения образовательного результата (как умения осуществлять профессиональные действия) напрямую соотносится с формами организации образовательной деятельности обучающихся. Таким образом, при выборе форм проведения занятий необходимо соотносить их с вполне конкретным планируемым результатом, а значит – продумывать, каким образом те или иные формы практикумов «работают» на достижение образовательных результатов. (Таблица 1)

Таблица 1.

Соотнесение видов и форм учебной деятельности студентов с образовательными результатами (по дисциплине «Педагогика»)

Образовательный результат	Виды и формы учебной деятельности студентов, реализуемые в ходе занятий-практикумов
Обучающиеся умеют организовать образовательный процесс.	- составление программы курса/дисциплины/факультатива - разработка плана-сценария урока/

Формулируют цели обучения и воспитания детей в зависимости от их индивидуальных особенностей и запросов социально-культурной среды.	- в ходе составления программы дисциплины и разработки плана урока/внеурочного занятия/ воспитательного мероприятия студенты формулируют цели – обучения, воспитания, развития; - составление психолого-педагогического портрета обучающегося;
Используют основные концепции обучения и воспитания детей при планировании и организации образовательного процесса в детской группе, классе.	- самостоятельные работы с первоисточниками по разделу истории педагогики; ролевые (сценарные) игры на основе встречного текста (например, Учебный день в Яснополянской школе Л.Н. Толстого) [1]. - самостоятельные работы по изучению современных научных публикаций, методических материалов, нормативных документов;
Реализуют основные образовательные технологии для достижения образовательных результатов, заложенных в ФГОС.	- в ходе подготовки и защиты разработки плана урока обосновывают включение в него фрагмента использования современных образовательных технологий;
Умеют разрабатывать основные и дополнительные образовательные программы.	- разработка программы курса/дисциплины/программы работы факультатива, кружка;
Умеют организовать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся, осуществляют планирование, организацию и контроль учебной деятельности.	- разработка плана-сценария урока/внеурочного занятия/воспитательного мероприятия/культурно-просветительного или досугового мероприятия - разработка инструментария для проведения контроля (контрольных заданий по теме, набора тестовых заданий, контрольных вопросов по теме, и пр.) - разработка форм домашних заданий для самостоятельной работы учащихся) - разработка индивидуальных (разноуровневых) заданий, и пр.
Умеют организовать внеурочную деятельность в	- разработка сценария внеурочного занятия/воспитательного

группе обучающихся	мероприятия/культурно-просветительного или досугового мероприятия - разработка плана внеурочной/воспитательной деятельности на период обучения (меся, полугодие, год)
Используют технологии педагогического взаимодействия для решения типичных профессиональных задач.	- составление и решение кейсов; - в процессе презентации результатов самостоятельной работы – отработка элементов педагогической техники (владение голосом, выразительной речью, мимикой, пантомимикой, способами влияния, контроль эмоционального состояния и пр.)

Список видов и форм учебной деятельности студентов, безусловно, может быть расширен, поскольку в практике преподавания он в значительной мере определяется в зависимости от характера учебного материала каждой темы дисциплины, а также от методических «наработок» преподавателя.

Таким образом, усиление акцента на активные и деятельностные виды учебного труда студентов позволит сформировать у них более конкретные представления о будущей профессиональной деятельности, которые на последующих этапах обучения в бакалавриате объемно дополнятся результатами освоения методики преподавания конкретной дисциплины и опытом, приобретенным в процессе прохождения учебной и производственной практики.

Литература

1. Заварзина Л.Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли». – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017. – 235 с.
2. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710>. Дата обращения 15.12.2017.
3. Смирнова И.Э. Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения: Монография. – М.: Перспектива, 2012. – 110 с.
4. Смирнова И.Э. Компетентностно-ориентированный учебный процесс: психолого-педагогические аспекты / Психология обучения. 2014. № 3. С. 33-46.

5. Смирнова И.Э. Компетентностный подход в образовательном процессе вуза // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX Международной научно-практической конференции. 2016. С. 78-84.

Новикова А.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

alina_novikova95@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проведен анализ оценки образовательных достижений в теории и практике начального обучения. Автором предложены пути формирования рефлексивных умений у обучающихся начальных классов. Доказана необходимость разработки системы оценивания образовательных достижений на основе рефлексивно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: деятельность, оценочная деятельность, младший школьник, образовательные достижения, рефлексивно-деятельностный подход.

В современной системе образования основная регулирующая функция принадлежит Федеральному государственному образовательному стандарту, который содержит чёткие требования к системе оценки достижений учебных целей. Это показывает, что вопрос совершенствования оценки образования является актуальным для государства и педагогического сообщества в настоящее время.

В рамках комплексного подхода к технологии оценивания образовательных достижений существенную роль играет алгоритм самооценки, позволяющий ученикам программировать собственную деятельность. Благоприятным периодом для развития образовательной самостоятельности является начальная школа. Именно здесь закладывается фундамент для последующего обучения, поэтому необходимо создать условия для успешного включения младших школьников в учебную деятельность.

Данная задача может быть успешно решена при условии сформированной системе оценки, которая стимулирует и поддерживает обучающихся в овладении умениями объективно оценивать промежуточные и конечные результаты своих действий, понимать цель своего обучения, определять задачи, средства и последовательность своих действий.

Однако, в системе начального образования не редко встречается отношение к обучающимся, как к объектам контрольно-оценочной

деятельности, а отстранённость младшего школьника от участия в оценивании собственных образовательных достижений является устойчивой тенденцией в современной школе, несмотря на свидетельства международных и отечественных исследований, отмечающих недостаточность ориентации исключительно на уровень усвоения предметных знаний при оценивании достижений школьников.

Проблемы в системе оценивания образовательных достижений подчеркиваются и в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы: «недостаточная целостность и сбалансированность процедур и механизмов оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений, ...зависимость оценки качества от устаревшего содержания образования, ...ориентация оценки качества на легко оцениваемые параметры и слабые возможности оценки недостаточно формализуемых результатов и характеристик, не вполне современная культура использования данных [1: с.31].

Также, доказанное психологами положение о том, что качество образовательных достижений учеников напрямую связано с их умениями осуществлять самооценку и самоконтроль своих учебных действий соответствует теории деятельности Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и не ново в педагогике [3: с.14].

Итак, система оценки - многофункциональная и сложная система, которая включает текущую и итоговую оценку результатов деятельности младших школьников; оценку деятельности педагогов и школы; оценку результатов деятельности системы образования [1: с.21]. А приоритетной целью в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования определено формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности.

Поэтому, поиск способов совершенствования учебного процесса по средствам разработки современной системы оценивания образовательных достижений младших школьников является актуальным.

Рассмотрим проблему оценивания образовательных достижений в историческом аспекте.

Контроль и оценка достижений учащихся на всех этапах развития системы образования занимают важное место в педагогических исследованиях. Так, например, выявлением некоторых особенностей контрольно-оценочных действий и педагогических основ их формирования у детей школьного возраста занимались Барановская Т.А., Бочарова А.А., Гавакова Т.И., Гончарова Л.Г., Громова Е.П., Емельянова Е.О., Катрич Г.И., Кукла Г.П., Коуров А.В., Лынды А.С., Овакимян Ю.О. и др.

Представления о функциях контроля расширялись в процессе развития дидактики советской школы, изучалось влияние оценки на формирование самооценки учащихся. В исследованиях Л.И. Айдаровой, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.В. Деминовой, Л.Е. Журовой, А.В. Захаровой, М.Г. Казанкиной, А.М. Кухарчук, И.Я. Лернера, А.И. Липкиной, М.Н. Скаткина, А.Е. Соловьевой, Т.Н. Шамоной и др. рассматривались некоторые аспекты формирования самооценки.

Также, изучены психологические основы самоконтроля (А.Я. Арет, М. А. Бондаренко, М.И. Боришевский, Т.И. Гавакова, Л.Б. Ительсон, Н.Д. Левитов, Л.И. Рувинский, Г.А.Собиева, В.В.Чебышева), закономерности(Н.И. Кувшинов, А.С. Лында) и этапы его формирования у школьников (А.Я. Арет).

Существенные изменения в теории и практике оценивания образовательных достижений обуславливались результатами исследований эффективных подходов к оценке знаний, умений и навыков школьников. Однако, почти все эти нововведения, касались старшей школы.

Первые контрольно-измерительные материалы, учитывающие специфику младшего школьного возраста, начали создаваться и проверяться к началу XXI века (А.О. Евдокимова, Л.Е. Журова, Г.С. Ковалева, Е.Э Кочурова, К.А. Краснянская, М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзе), обосновывалась актуальность и перспективность развития контрольно-оценочной системы для начальной школы. [3: с.32].

Утверждение Федерального компонента государственного стандарта начального общего образования (приказ Министерства образования России от 5 марта 2004 г. № 1089) стало важным этапом в развитии начального общего образования. В этом государственном документе впервые цели начального общего образования определены шире, чем усвоение знаний, умений и навыков.

В настоящее время действует ФГОС НОО третьего поколения, который предусматривает освоение универсальных учебных действий учащимися начальной школы на основе деятельностного подхода к обучению и обязательной рефлексивно-деятельностной оценки. Обоснование данного подхода находит подтверждение в работах отечественных педагогов и психологов.

Так, например, основные компоненты при оценивании основываются на теории Г.А. Цукерман, которая определяет умение учиться, как способность ребенка самостоятельно определять границу своих возможностей и переходить эту границу добывая новые знания и выделяет его рефлексивную и субъектную составляющие. С точки зрения Г.А. Цукерман, методы формирования умения учиться имеют двуслойный характер и должны охватывать не только способы действия ребенка с учебным материалом, но и способы взаимодействия с

другими участниками в совместной учебной деятельности. Для оценки уровня овладения школьниками умением учиться Г.А. Цукерман был предложен набор методик, включающий несколько блоков, направленных на оценку освоенности отдельных учебных действий, ориентации на поиск общих способов решения нового класса задач, интеллектуальную и личностную децентрацию; на оценку способности ребенка отличать известное от неизвестного по прямому требованию взрослого или действуя по логике задачи; на оценку способности ребенка инициировать совместное учебное действие со взрослым и сверстниками [4: с.15].

Мы же рассмотрим умение учиться с позиций формирования регулятивных УУД, а именно процесс формирования рефлексивных умений младших школьников.

По мнению Н.М. Николаевой дидактическими условиями формирования в учебной деятельности рефлексивных умений младших школьников являются:

- Обеспечение поэтапности формирования данных умений в соответствии с основными видами рефлексии учебной деятельности младших школьников;
- Стимулирование учеников к рефлексивной деятельности в процессе субъект-субъектного взаимодействия с учителем.

Первое дидактическое условие предполагает ознакомление младших школьников с содержательной основой рефлексивных умений, а также овладение соответствующими способами деятельности, основанными на теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин П. и Талызина Н.). Поэтому, формирование рефлексивных умений должно базироваться на этапах, каждый из которых предусматривает специальные упражнения и вопросы на различные виды рефлексии [5: с.23].

Выяснено, что в процессе субъект-субъектного взаимодействия с учителем стимулирование учеников к рефлексивной деятельности направлено на формирование положительных мотивов учения, которое обеспечивается двумя путями - содержанием учебного материала (эмоциогенная информация) и способами организации учебной деятельности учащихся (задачи, которые предусматривают работу в парах и группах; персонифицированная формулировка вопросов, поощрения учеников к высказыванию собственного мнения, выполнение творческих заданий, использование диалогового стиля общения и др.).

С целью формирования у учащихся начальной школы рефлексивно-оценочных умений, педагогам целесообразно использовать такие дидактические игры, как «Звонок другу», «Салют аплодисментов», «Зеркало»; упражнения на самоанализ « Светофор », «Учитель - ученик »; интерактивные упражнения «Интервью», «Микрофон», «Круг идей»; упражнения на

рефлексию настроения и эмоционального состояния «Мишки», «Карты настроения», «Маятник», «Солнышко», и др., метод незаконченных предложений «Я на уроке узнал ... », « Мне удалось ... », « Я почувствовал ... », и др.); а также вопросы, которые побуждают учеников анализировать собственный процесс учения «Чему вы научились?», «Какие чувства возникли у вас после урока?», «Как будешь работать над упражнением?», «что делать сначала, а что - потом?». При этом педагогу на этом этапе отводится важнейшая роль, ему необходимо демонстрировать ученикам образец рефлексивной деятельности.

При формировании рефлексивно-оценочных умений значительное внимание обращается на выработку умений самоконтроля и самооценки. Допустимо использование различных дидактических игр и упражнений на формирование самоконтроля, самооценки и рефлексии деятельности, с целью побуждения обучающихся к самостоятельному анализу, контролю, оценке учебных достижений и осуществлению коррекции результатов работы. Так, например, учитель может предложить школьникам посмотреть работы, найти в них ошибки и исправить их или использовать дидактические игры, упражнения на формирование самокоррекции, методы незаконченных предложений, проектов, портфолио, задания на рефлексию содержания учебного материала, рефлексивные вопросы и др.

Сформированность у младших школьников рефлексивных умений относительно оценочной деятельности позволяет выстроить отношения сотрудничества между учителем и учениками, приводит к осознанному пониманию детьми своих проблем, способствует их саморазвитию и развитию способностей объективно оценивать промежуточные и конечные результаты своих действий, умений понимать цель своего обучения, определять задачи, средства и последовательность своих действий, что повышает качество обучения, его соответствие образовательным требованиям.

Однако, в соответствии с требованиями Федерального Государственного стандарта, каждая образовательная организация самостоятельно разрабатывает индивидуальную систему оценки достижений планируемых результатов и проведенный анализ реальной практики работы школ показал, что нередко такой контроль сводится к дублированию учениками готового ответа, а оценка представляет собой набор несогласованных действий по проверке выборочных результатов обучения. Данное положение доказывает необходимость минимизации выдачи ученику готовых средств решения поставленных задач и совершенствования учебного процесса по средствам разработки целостной

системы рефлексивно-деятельностного оценивания образовательных достижений младших школьников.

Литература

1. Актуальные проблемы модернизации начального образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта: материалы V Всероссийской научно-практической конференции / Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 240 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Никитина, Э.К., Коваленко, О.А. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе / Э.К. Никитина, О.А. Коваленко // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - № 9. - С. 83-88.
4. Полонский, В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
5. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман, А. Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.

Баукина А.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: An-baukina@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Статья посвящена детальному описанию исследовательской деятельности в начальной школе, осмыслению структуры, функций исследовательской деятельности, развитию мотивации и повышения качества образовательного процесса у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, развитие творческих способностей, учитель, ученик, младший школьник, методы исследования, результаты исследования, метод проектов, проект.

Период детства — это важнейший период формирования личности, фундамент, который детерминирует траекторию развития индивида в течение всей его дальнейшей жизни. Успешные, уверенные в себе дети есть залог благополучия общества в частности и страны в целом.

Современное общество вступило в период кардинальных изменений во всех сферах государственной и общественной жизни. Глобальные изменения в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах современного общества требуют корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств. [3.с.92-95]

В связи с этим неимоверную важность приобретает вопрос повышения качества учебно-воспитательного процесса. Одним из возможных решений может служить грамотное внедрение творческой, исследовательской и проектной деятельности младших школьников. Использование проектов и исследований в урочной и внеурочной деятельности обеспечивает активное формирование познавательных навыков учащихся, развитие умений самостоятельного поиска информации; учит их ориентироваться в многообразии источников и систематизировать свои знания; позволяет им обнаружить, вербализовать и решить проблему, базируясь на собственном исследовании. Именно поэтому использование метода исследований в начальной школе и представление результатов в виде проекта считается актуальным и очень эффективным. Данный метод дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться в изменившейся ситуации. [6. с.50]

В настоящее время практически невозможно найти образовательное учреждение, где бы не учащиеся не проводили исследования в той или иной форме. Известно, что с самого раннего возраста ребенок начинает проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым везде, всегда и обо всем. С этого момента ребенок и начинает исследовать окружающий его мир.

«Развитие инноваций в экономике страны невозможно без инноваций в образовании» [2. С.4]. Одной из новых технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод исследования или элементы исследовательской деятельности

Что же такое исследование?

Исследование — это, прежде всего, проявление любопытства. Оно ведет детей к открытиям и пониманию, но лишь только после того, как у них

рождаются вопросы, после поиска ответов на них; а мы - учителя, выступая в роли помощников, направляем их поиск в нужное русло, сомневаемся или убеждаемся вместе с детьми. Исследовательский процесс - это «результат работы самосознания личности, борьбы различных потребностей и принятия решения удовлетворить ту из них, которая, по мнению субъекта, в данной конкретной ситуации имеет наибольшую объективную и субъективную ценность». [2. С.8]

Исследование и вопрос. Это одно и то же?

Пример:

Ты мне поможешь? Где твой портфель?

Это обычные вопросы, которые не ведут к исследованию, т.к. исследование должно строиться на вопросах, пробуждающих любопытство. ***Таким образом, вопросы и исследование - это не одно и то же.*** Вместе с тем в проблеме, представляющей собой специфическую форму познания, диссонанс имеющихся сведений фиксируется вопросом. Таким образом, именно акт постановки вопроса дает возможность выявить главное содержание проблемной ситуации. Однако следует помнить, что не любой вопрос равнозначен проблеме. «Проблема – это такой вопрос, ответ на который отсутствует в накопленном человеческом знании, в то время как ответ на вопрос-задачу выводится из знания, содержащегося в самом условии задачи. Ответ на информационный вопрос (например, где расположена Америка?) отыскивается в накопленной информации с помощью специального поиска». [4. С.261]

Таблица 1.

Как я понимаю, что такое “настоящее исследование”?

Что я думаю?

- исследование - это философия
- процесс мысли
- это очевидность
- это систематический поиск
- это набор необычных вопросов и поиск ответов на них
- результат поиска
- удовлетворение любопытства
- открытие как результат
- виды деятельности, проводимые для получения информации по определенной проблеме

Существует много видов вопросов. При исследовании популярностью пользуются так называемые «вопросы Сократа», такие как:

1. закрытые фактические вопросы;

Характеризуются тем, что учитель знает правильный ответ, то есть может проконтролировать ответы учащихся.

2. открытые вопросы;

Учитель не может предположить ответ ребенка, приглашая учащегося к исследованию.

Сократ говорил, что обучение - это «фестиваль ума», а философское исследование как раз и является праздником идей.

3. открыто-закрытые вопросы (учитель предполагает ответ, но предлагает ученикам найти его самостоятельно);

Типы вопросов Сократа:

1. вопросы типа поиска разъяснения;
2. вопросы, исследующие причины и следствие;
3. вопросы, открывающие альтернативу;
4. вопросы, выявляющие причины и следствие;
5. вопросы о вопросах;

Как помочь ученику понять?

Учитель: Что такое «конка»?

Ученик: Я не знаю такого слова и «этого» никогда не видел.

Учитель вначале может назвать учащемуся литературу для чтения, в которой встречается это понятие, затем предлагает нарисовать конку так, как ученик ее представляет. Отталкиваясь от того, что создало воображение учащегося, осознав, что непонятно ребенку, учитель направляет его на истинный путь исследования.

Процесс исследования никогда не может носить односторонний характер; это, по меньшей мере, взаимодействие двух сторон: учителя и ученика. Исследование – это симбиотическая деятельность исполнителя и руководителя, связанная с выполнением ими креативной, проблемной задачи и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в любой научной сфере. Это командная деятельность учащихся, призванная достичь максимально высокого коллективного результата и характеризующаяся общей целью, идеей, согласованными методами, определенными способами ее осуществления в условиях конкретного места, времени и имеющихся в распоряжении ресурсов.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся предусматривает достижение следующих **учебных и воспитательных задач**:

- четкое понимание цели исследования;
- осознание необходимости командной творческой работы, готовность направить индивидуальные усилия на достижение общего результата;
- формирование первичных исследовательских навыков учащихся;
- развитие умения анализа и синтеза уже приобретенного опыта;

- развитие умения вычленения необходимой информации из справочной литературы;
- формирование у учащихся умения критически мыслить в процессе творческого поиска и выполнения учебных исследований;
- выявление одарённых учащихся и обеспечение реализации их творческого потенциала;
- воспитание профессиональной ориентации;
- внедрение системного подхода в учебной деятельности;
- создание ситуации успешности по мере продвижения к цели.

Говоря о системе оценивания исследования, необходимо упомянуть о “Backward Design Process”, т.е. о дизайне, наглядном оформлении исследовательской работы (имеется в виду творчески оформленное исследование или мини-исследование, но не проект).

Проект – это **социально** и **практически** значимый результат проведенного исследования.

Получаемый результат исследования должен быть практически интересен, используем в дальнейшем (возможно, на уроках как иллюстративное или методическое пособие) и значим;

Исследование может иметь место как в урочной, так и во внеурочной деятельности, а также за дверями учебного заведения, т.е. везде и всегда.

Формы организации исследовательской деятельности:

- ❖ индивидуальные и групповые;
- ❖ заседания научного общества начальной школы;
- ❖ конференции;
- ❖ семинары;
- ❖ конкурсы;
- ❖ ярмарки идей;
- ❖ выставки;
- ❖ игры;
- ❖ прогулки, экскурсии и т.д.

Системное внедрение учебных исследований возможно в рамках реализации развивающего обучения в начальной школе. Концепт развивающего обучения был внедрен в начале XX в. выдающимся психологом Л.С. Выготским. Им было обосновано положение об обучении, идущем впереди развития и ведущем развитие за собой. В современных школах наиболее распространенными являются программы развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. В образовательных программах различных курсов, в дополнительных методических материалах делается упор на ориентацию на зону ближайшего развития ребенка с целью построения наиболее эффективной траектории его развития как члена социума.

Л. Занков предлагает стимулировать самостоятельность ученика в процессе решения учебно-воспитательных задач. По Л.В. Занкову, каждое задание должно содержать в себе проблему, активизировать скрытые мыслительные процессы, стимулировать стремление наблюдать, сравнивать, выявлять закономерности; генерировать творческие импульсы, позволяющие проводить коллективное и индивидуальное исследование.

В развивающей системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова процесс исследование рассматривается как одна из основ продуктивного учебно-воспитательного процесса. В данном случае ребенок позиционируется как активный участник процесса обучения, принимающий участие во всех его этапах: целеполагании, планировании, реализации цели и анализе результата.

Изложенные положения предполагают смещение фокуса на формирование исследовательских умений младших школьников. Однако не следует упускать из виду комплексный подход к учебно-воспитательному процессу, практикуемый в современной педагогике, который предполагает, что ни один из компонентов не может замещать классно-урочную систему обучения, но должен дополнять и обогащать ее.

Для повышения индекса успешности коллектива класса в освоении учебного материала учителю желательно так выстроить учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый, независимо от потенциала, мог внести свой вклад в активную познавательную деятельность.

Метод исследовательской деятельности – совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют найти ответ на тот или иной проблемный вопрос, стимулируют самостоятельную поисковую деятельность учащегося, обеспечивают гармоничное развитие всех сфер его личности, с обязательной презентацией полученных результатов. Данный метод всегда подразумевает решение какой-то неоднозначной задачи, предполагающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование метапредметных знаний. Исследования также могут рассматриваться как способ повышения мотивации учащихся к занятию более активной позиции в учебно-воспитательном процессе.

Главная педагогическая цель любого исследования на современном этапе – формирование различных ключевых компетенций, под которыми в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность мобилизовать их в необходимой ситуации. [6. с. 50]

«Исследовательское обучение» — особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения — формирование у ребенка готовности и способности самостоятельно, творчески

осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. [5. С.145]

В процессе организации деятельности по общеобразовательной программе «Окружающий мир» широко используются информационно-коммуникационные технологии. Поскольку целью данного предмета является формирование целостной картины мира и позиционирования в нём человека, то именно через информационно-технические технологии становится возможным осмысление ребёнком личного опыта общения с людьми и природой, духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях культурного и конфессионального многообразия российского общества. Кроме того, в процессе обучения осуществляется смена видов деятельности, что снижает эмоциональную и психологическую нагрузку.

Основные этапы учебной исследовательской деятельности

1. Постановка проблемного вопроса – самый важный и «творческий» этап процесса познания, формулировка вопроса «что я хочу узнать?» Непосредственно тема вербализуется при подготовке отчета о проделанной работе и предвосхищает суть исследования при презентации результатов. [8]

2. Четкая постановка цели исследования дает возможность точно представить, что учащийся собирается сделать, каких результатов достичь при выполнении работы. [8]

3. Определение объекта исследования зависит от цели работы, реальных возможностей учащегося и должен с максимальной прозрачностью указывать на предполагаемые результаты. [8]

4. Формулирование рабочей гипотезы (или нескольких гипотез). Гипотеза есть неотъемлемая часть поставленной цели. Как правило, гипотеза закладывает структуру работы, позволяет поэтапно, а не хаотично продвигаться к достижению цели. Кроме того, гипотеза придает работе больший информационный вес и конкретизирует предмет исследования. В процессе проведения исследования выдвинутая гипотеза должна быть верифицирована. Гипотеза не может быть только эмпирической, но требует экспериментального подтверждения. [8]

5. Выявление конкретных задач, решение которых позволит достичь поставленной цели. Задачи исследования не могут совпадать с его целью. Задачи являются своеобразной программой, конкретизируют цель, задают последовательность действия для подтверждения либо опровержения гипотезы. [8]

6. Поиск и изучение литературы по теме исследования – то есть проведение первичного отбора информационных источников. Данный этап необходим для нахождения уже накопленных знаний по выбранной тематике, составления терминологического банка, сравнения подходов различных

авторов. Как правило, первичная работа с источниками завершается подготовкой краткой характеристики того, что известно об исследуемом явлении, какую позицию занимает тот или иной автор. Литературный обзор позволяет исследователю структурировать имеющиеся источники. Литературный обзор всегда должен логичен, содержать только релевантные для темы работы сведения. [8]

7. Выбор методов исследования зависит непосредственно от цели работы, имеющейся материально-технической базы. [8]

8. Планирование и выполнение собственных исследований должно проводиться в строгом соответствии с требованиями выбранных методов. [8]

9. Представление результатов исследования возможно с помощью таблиц, схем, диаграмм – так можно визуализировать выявленные свойства, соотношения, закономерности. В данном случае необходимо четко разграничивать промежуточные выводы и обобщения, необходимые для иллюстрации закономерностей. В процессе исследования часто накапливается большой массив количественных данных, на основе которых были получены основные выводы. В отчёте о работе числовые данные и конкретные примеры служат для наглядного представления собранных фактов, на основании которых делаются выводы. Полученные данные необходимо сопоставить с уже накопленными знаниями и сформулировать закономерности. На этапе сопоставления подтверждается достоверность полученных результатов и выявляются направления дальнейшей работы. [8]

10. Верификация гипотезы позволяет подтвердить истинность предположений, а также может скорректировать первоначальные тезисы. Чаще всего для проверки гипотезы целесообразно осуществить контрольное наблюдения и/или эксперимент. Новый результат сопоставляется с ранее полученным результатом. При совпадении результатов вероятность истинности гипотезы возрастает. Расхождение результатов позволяет усомниться в гипотезе, указывает на необходимость ее уточнения. [8]

11. Формулирование выводов. Выводы – структурированные, кратко изложенные результаты проведенных исследований. В выводах лаконично представляются результаты работы. При этом происходит подтверждение справедливости гипотез; также возможно приведение контрпримеров для демонстрации ложных предположений. Выводы не могут противоречить целям, задачам и гипотезе исследования. [8]

12. Презентация результатов проведенного исследования. Форма отчетности определяется требованиями мероприятия, печатного издания, где планируется представлять работу. [8]

Исследовательскую деятельность можно осуществлять с учениками на начальных этапах обучения.

Таким образом, исследовательская деятельность – это универсальный метод обучения. Он может применяться не только на уроках Окружающего мира, но и на других предметах начальной школы и во внеклассной работе. Неотъемлемым условием является ориентация на достижение личностных целей учащихся. Исследовательская деятельность позволяет сформировать широкий спектр умений и навыков.

Подводя итог, при внедрении Федеральных государственных стандартов образования второго поколения организация исследовательской деятельности школьников является оптимальной платформой для формирования универсальных учебных действий школьника, осознанного восприятия учащимся своего учебного опыта, принятых решений, выстраивания дальнейшей образовательной траектории, духовно-нравственного воспитания. При правильной организации исследовательской деятельности дети исподволь синтезируют нравственными нормы, учатся критично мыслить в проблемной ситуации, у них формируются критерии для выбора необходимой формы поведения. Трудлюбие, командная работа, творческое мышление – такими качествами личности овладевают учащиеся в результате приобщения их к исследовательской работе. Выполняя исследования в группах, где каждый имеет возможность внести свой вклад в общее дело, дети осознают свои сильные и слабые стороны. [6. С. 52]

Участие в исследовательской деятельности повышает уверенность в себе, гарантирует немедленную обратную связь. Бесконечное многообразие исследовательского материала позволяет включить в работу любого учащегося, независимо от уровня их мотивации.

Любознательность – неотъемлемая личностная характеристика ребенка. Умение учителя направить естественное любопытство на решение задач учебно-воспитательного процесса есть одно из высших проявление синергетического взаимодействия, позволяющее создать ситуацию успешности при изучении любой темы.

Литература

1. Баукин А.В. Манипулирование сознанием: опыт социально-философского анализа. – Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филос. наук. – М., 2007. – с. 8.
2. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование - 5» на 2009-2011 годы. – М.: Центр «Школьная книга», 2008 г. – С. 4.
3. Кобылянская Т. М., Курмакаева Г. З. Проектная деятельность как основа формирования предпосылок поисково-исследовательской деятельности

у дошкольников на начальном этапе образования // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — №2. — С. 92-95.

4. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие. – М., 2005. – С.261.

5. Савенков, А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование [Текст] / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 1998. - № 4. – С. 144-148.

6. Тетельбаум О.В. Проектная деятельность как средство активизации и интенсификации познавательной деятельности учащихся начальных классов // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области – 2016. - №3 (14). – С. 50-53.

7. Шитикова Е.И. Использование компьютерных технологий на занятиях по экологии // дополнительное образование и воспитание. — 2017. — № 3. — С. 32-34.

8. <http://www.openclass.ru/>

Карпова С.И.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

karpova_svetlana@inbox.ru

Полякова Е.Е.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lp2103@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ В ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ С ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНЫХ ИГР

В статье раскрывается педагогический потенциал народных игр для социальной адаптации детей шестого года жизни в дошкольных группах с полинациональным составом. Эффективности реализации социальной адаптации способствуют выявленные и апробированные педагогические условия: использование комплекса народных игр с целью ознакомления детей с национальной культурой разных народов, развития взаимопонимания и коммуникативных навыков, воспитания толерантных межнациональных взаимоотношений; формирование системы сотрудничества с семьями воспитанников, направленного на становление взаимной толерантности и способствующей преодолению межличностного отчуждения.

Ключевые слова: народные игры, полинациональный состав, дошкольные группы, межнациональные взаимоотношения

The article reveals the pedagogical potential of folk games for the social adaptation of children of the sixth year of life in pre-school groups with a poly-ethnic composition. Effective implementation of social adaptation is facilitated by identified and tested pedagogical conditions: the use of a complex of folk games to familiarize children with the national culture of different peoples, the development of mutual understanding and communication skills, the development of tolerant interethnic relations; the formation of a system of cooperation with the families of pupils, aimed at developing mutual tolerance and contributing to the overcoming of interpersonal alienation.

Keywords: folk games, poly-ethnic composition, preschool groups, interethnic relations

В условиях геополитической и социально-экономической ситуации современной многонациональной России характерным явлением социальной жизни стала активная миграция населения из бывших союзных республик и создание в образовательных организациях учебных классов и дошкольных групп с полинациональным составом воспитанников, где проблема социальной адаптации участников образовательного процесса является приоритетной.

Исследователи (Г.И. Батурина, Г.Н. Волков, Т.Ф. Кузина, С.А. Ляпицкая, М.Н. Мельников, В.И. Прокопенко, Е.А. Слушкина и др.) в своих работах раскрывают потенциал народной педагогики для социализации и социальной адаптации детей в поликультурной образовательной среде.

Ученые едины во мнении, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур создает позитивные условия для поликультурного воспитания и образования средствами народной педагогики (народное устное поэтическое творчество, музыкальные и художественные произведения, народные игры и др.). Особая роль принадлежит народным играм, педагогический потенциал которых содержит большие возможности для решения задач воспитания толерантности, формирования положительных взаимоотношений детей, приобщения к народной культуре и традиционным ценностям. Такие сущностные характеристики народной игры как наличие обязательных для игроков норм и правил взаимоотношений, творческий характер, добровольность и равноправие при распределении ролей, адекватных индивидуальным особенностям детей, необходимы для социальной адаптации, имеющей всегда индивидуальный характер.

Использование в практике работы с дошкольниками в процессе поликультурного воспитания народных игр требует от педагога определенного мастерства, особенно на первоначальном этапе знакомства детей разных национальностей и их адаптации к совместной жизнедеятельности в группе. Трудности обусловлены многими факторами, например, большой

психозэмоциональной нагрузкой педагога, его незнанием культуры разных народов, их традиций, особенностей воспитания.

Теоретический анализ научной психолого-педагогической и методической литературы позволил выявить, что социальная адаптация детей дошкольного возраста рассматривается как интегрированное новообразование личности ребенка, обеспечивающее активное приспособление к новым условиям социальной среды путем усвоения и принятия норм, правил и способов поведения в обществе [3].

В ходе теоретического анализа нами были выявлены основные педагогические условия, способствующие успешной социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста в группах дошкольной образовательной организации с полинациональным составом:

- использование народных игр с целью ознакомления детей с национальной культурой разных народов, развития взаимопонимания и коммуникативных навыков, воспитания толерантных межнациональных взаимоотношений;
- составление комплекса народных игр, направленного на снятие эмоционального напряжения, снижение уровня тревожности, поддержание радостного настроения и эмоционального благополучия детей;
- формирование системы сотрудничества с семьями воспитанников, направленного на становление взаимной толерантности и способствующей преодолению межличностного отчуждения.

Для апробации эффективности выявленных в ходе теоретического анализа педагогических условий была организована экспериментальная работа, включающая: констатирующий, формирующий и контрольный этапы, проводившаяся на базе ГБОУ Школы №2116 в двух старших группах в ДО № 8. Сроки проведения: с сентября 2016 года по май 2017 года. Общее количество детей, принявших участие в исследовании, составляет 50 человек (25 человек в каждой возрастной группе).

Результаты анализа количественного состава детей по национальной принадлежности показал, что в обеих группах более половины (54%) воспитанников являются представителями национальностей: армяне, татары, азербайджанцы, молдаване, сербы, болгары. В первой старшей группе процент детей, недавно приехавших в Москву, составляет 60 % (15 чел.), из них плохо владеют русским языком 40% (10 чел.); во второй старшей группе процент детей, недавно приехавших в Москву, составляет 52% (13 чел.), из них плохо владеют русским языком 37% (9 чел.).

На констатирующем этапе исследования мы выявили уровень тревожности у детей в обеих группах как одного из основных показателей адаптации детей к новым условиям жизнедеятельности. С этой целью был

использован проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) [4].

С каждым ребенком была проведена беседа, в ходе которой им предлагался ряд вопросов и проблемных ситуаций. Результаты исследования уровня тревожности у старших дошкольников в обеих группах представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровни тревожности старших дошкольников (констатирующий этап)

Уровни	Группа №1		Группа №2	
	чел.	%	чел.	%
Низкий	5	20	4	16
Средний	10	40	10	40
Высокий	10	40	11	44
Итого	25	100	25	100

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о повышенном уровне у большинства детей в обеих группах. Наибольший уровень тревожности был выявлен в ситуациях «ребенок-ребенок», поэтому мы можем предположить, что причиной возникновения тревожности у большей части детей является нарушение в системе взаимодействия «ребенок-ребенок». Большинство детей-мигрантов имеют повышенный уровень тревожности, испытывая стресс разной природы и характера, проживая в большом незнакомом мегаполисе. Статистически значимых различий по уровню тревожности у детей в группах 1 и 2 посредством критерия Манни-Уитни не обнаружено. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 293$ находится в зоне незначимости.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(293)$ находится в зоне незначимости.

С целью выявления особенностей образовательной работы в группах с полинациональным составом нами была проведена беседа с воспитателями, которая показала, что, дети, недавно приехавшие в Москву, плохо владеют русским языком и испытывают затруднения в общении со сверстниками и

взрослыми. Многие из них с трудом понимают обращенные к ним высказывания и сами не могут правильно изложить свои мысли, дети замкнуты, иногда агрессивны и вспыльчивы. В основном играют и общаются со сверстниками своей же национальности на родном языке, что отрицательным образом влияет на процесс социальной адаптации и становлении общего коллектива воспитанников групп.

Анкетирование родителей и анализ их ответов свидетельствовали о том, что часть родителей сами плохо владеют русским языком, дома постоянно общаются с детьми на родном языке, дети между собой в семье тоже общаются на родном языке и играют в национальные игры, в семьях мигрантов придерживаются национальных традиций и языка. При этом все родители единогласно выразили отрицательное отношение к ситуации, когда люди другой национальности говорят «на своем языке», а остальные их не понимают. В целом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствует о низком уровне социальной адаптации половины детей в каждой группе. Принимая во внимание отсутствие значимых различий в уровнях адаптации между двумя группами, мы решили одну из них сделать экспериментальной (ЭГ - гр. №1), а другую группу – контрольной (КГ - гр. №2).

Формирующий этап исследования проходил с ноября 2016 по май 2017 года с детьми экспериментальной группы в количестве 25 человек. Нами был составлен комплекс народных игр тех национальностей, представители которых есть в группе. На первоначальном этапе важная роль принадлежит воспитателю, следует не только изучить содержание игры, но и выступить ведущим, объединить детей, регулировать взаимоотношения между ними. Объединяя детей для проведения игры, мы стремились, чтобы они отличались разными уровнями взаимоотношений, и, по возможности, были разных национальностей. Во время игры мы уделяли внимание незнакомым, заимствованным из другого языка игровым словам и их проговариванию, чтобы помочь детям лучше понять друг друга. Также обращали внимание детей на недопустимость грубых, резких высказываний, в которых выражается пренебрежительное отношение к интересам и желаниям сверстников. Предпочтение мы отдавали коллективным играм, способствующим воспитанию толерантности и формированию правильных норм социального поведения.

Народные подвижные игры обязательно включались в занятия физической культурой: подбирались игры, требующие активных действий всех детей одновременно, это азербайджанские и армянские подвижные игры,

направленные на развитие силы, ловкости, глазомера, такие как: «Похитители огня», «Перетягивание палки», «Крепость» и др.

Следует отметить особую роль народных игр с музыкальным сопровождением. Нами было отмечено, что услышав народную (родную) музыку, дети, представители определенной народности (армяне, татары, молдаване, русские и др.), заметно активизировались, старались другим объяснить правила игры, привлечь к участию в игре как можно больше детей группы, что способствовало развитию коммуникативных навыков и становлению положительных межличностных отношений. Для снятия эмоционального напряжения и активизации творческих проявлений мы использовали методику развития творческих способностей на занятиях музыкальной ритмикой С.И. Карповой [1] и хороводные игры с музыкальным сопровождением Е.Б. Кузнецовой [2].

Одним из важных направлений нашей работы являлось сотрудничество с родителями. Взаимодействие с каждой семьей выстраивалось индивидуально, с учетом особенностей национальных традиций воспитания ребенка в семье и семейных взаимоотношений. В ходе индивидуальной беседы мы узнавали народные традиции и взгляды родителей на воспитание ребенка, их проблемы и трудности, с которыми они сталкиваются, их пожелания.

Перечень мероприятий для родителей представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Перечень мероприятий для родителей

Формы	Тема	Цели
Анкетирование	«Толерантны ли Вы?» (приложение А)	Выявить уровень толерантности родителей
Беседа	«Такие разные дети» (о национальной культуре, национальностях разных народов)	Дать представление о том, что национальная культура и национальность накладывает свой отпечаток на характер и взаимоотношения ребенка с другими детьми
Консультация для родителей	«Поликультурное воспитание в семье»	Познакомить родителей с важностью поликультурного воспитания
Родительское собрание	«Национальная политика в многонациональном государстве»	Сформировать представление о состоянии современной национальной политики в России

Досуг-чаепитие	«Конфетки-бараночки»	Познакомить с национальной кухней Привлечение родителей к участию в праздниках и развлечениях
Семейные соревнования	«Спортивная семья»	Трансляция опыта формирования положительных отношений в семье
Создание семейного фотоальбома	«Моя малая Родина»	Расширять и углублять связь с семьями воспитанников
Конкурс	«Мое семейное древо»	Формировать ценностные отношения к семейным традициям, воспитать чувства уважения и любви к своей семье.
Игровая пятница	Свободные игры	Непринужденное общение и игра родителей с детьми в групповом помещении
Работа в центрах активности	Тематика текущей недели	Вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми

Родители принимали непосредственное участие в жизни ДОО, работая в центрах активности, обучая детей кулинарии, моделированию одежды, картографии и т.д. Также были организованы творческие и спортивные мероприятия с участием родителей.

Еще до окончания формирующего этапа экспериментальной работы мы обратили внимание на положительные изменения в поведении детей группы: значительно расширился круг общения детей разных национальностей, они активно стали объединяться в группы для игр, меньше стало конфликтных ситуаций, дети значительно чаще стали вступать в диалоги, общение стало более содержательным. Практически не осталось ни одного ребенка, не задействованного в какой-либо деятельности (игровой, коммуникативной, продуктивной и др.). Количество детей, входящих в детские объединения, стало намного больше и время общения детей между собой увеличилось. Произошло обогащение содержания игровой деятельности детей посредством включения национальных сюжетов, дети стали более дружными и сплоченными. В заключение формирующего этапа экспериментальной работы мы сформировали богатый методический материал по культурам народов, представители которых находились в списочном составе группы.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня тревожности у детей экспериментальной и контрольной групп, анализ результатов которой свидетельствовал о выраженной положительной динамике в уровне тревожности у детей экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы (таблица 3).

Таблица 3.

Уровни тревожности старших дошкольников (констатирующий этап)

Уровни	Группа №1		Группа №2	
	чел.	%	чел.	%
Низкий	14	56	8	32
Средний	11	44	15	60
Высокий	0	0	2	8
Итого	25	100	25	100

Анализ статистической обработки данных на основе методики Манни-Уитни свидетельствовал о том, что различия результатов по уровню тревожности детей экспериментальной и контрольной групп являются статистически значимыми.

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 176$ находится в зоне значимости.



Таким образом, анализ результатов контрольной диагностики позволил прийти к выводу об эффективности выявленных педагогических условий социальной адаптации детей шестого года жизни в дошкольных группах с полинациональным составом.

Литература

1. Карпова, С.И. Формирование художественно-творческих способностей у детей на уроках ритмики в начальной школе. Учебно-методическое пособие/С.И. Карпова. –2011, М., Изд: Экономическое образование, 2011. – 145с.
2. Кузнецова, Е.Б. Логопедическая ритмика в играх с пением/Е.Б.

Кузнецова. М.: Издательство ГНОМ и Д. 2004. – 128с.

3. Слушкина, Е. А. Социальная адаптация детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики / Е. А. Слушкина, В. И. Прокопенко // Образование и наука : Изд. УрО РАО. Прил., апрель, 2007. — С. 48—60.

4. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо». Проективная диагностика детей [Электронный ресурс]//RUL:<http://psycabi.net/testy/645-test-trevozhnosti-r-temml-m-dorki-v-amen-metodika-vyberi-nuzhnoe-litso-proektivnaya-diagnostika-detej> (дата обращения 18.11.2017).

Чайка Е.Ю.

Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: katrinzav@mail.ru

ВОЛОНТЕРСКАЯ РАБОТА И ЕЕ КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМЫЕ МОТИВЫ.



В статье рассматриваются мотивы участия детей в волонтерской деятельности. Анализируется роль добровольческой деятельности в воспитании подрастающего поколения как фактор успешной социализации учащихся.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, мотив, социализация, подростковое волонтерство.

Abstract. The article considers the motives of children's participation in volunteer activity. The role of volunteer activity in the upbringing of the younger generation as a factor in the successful socialization of students is analyzed.

Keywords: *Volunteering, motivation, socialization, teenage volunteering.*

Одним из признаков социализированной личности, является готовность к участию в жизни других людей, оказание им социальной помощи и поддержки, солидарность и сотрудничество с теми, кто находится в затруднительной ситуации по независящим или мало зависящим от них причинам. Участие в данном виде деятельности является одним из важных условий реализации потребности человека в личностном взаимодействии и поддержке.

Участие детей в волонтерской работе рассматривается как действенный и действующий механизм развития и самореализации личности ребенка, успех которого определяется:

- добровольным характером включения учащихся в социальные отношения, позволяющим осуществлять их социализацию с учетом интересов и потребностей, опираясь на индивидуальные качества личности;
- свободой выбора деятельности;
- активным взаимодействием добровольца с другими участниками;
- признанием важности осуществляемой волонтером деятельности на уровне государства и общества;
- осознанием собственной роли в строительстве гражданского общества, участием в судьбе своей страны.

В отличие от профессиональной подготовки и развития компетентности, личностный рост добровольца – это процесс, обладающий большей самостоятельностью и внутренней мотивированностью.

Среди ведущих мотивов участия детей в добровольной социальной работе исследователи выделяют следующие: самореализация, общественное признание, самовыражение и самоопределение, приобретение полезных социальных и практических навыков, возможность общения, способность выразить гражданскую позицию, выполнение общественного и религиозного долга.

Мотив 1. «Самореализация» осуществляется через осознание ребенком собственного личностного потенциала, выбор жизненного пути. Реализация собственного личностного потенциала, проявление своих способностей и возможностей, осуществление человеческого предназначения являются ведущими мотивами участия человека в социально значимой деятельности. Важная роль в поддержании данной мотивации принадлежит осознанию человеком собственного внутреннего потенциала, определению личной миссии, выбору жизненного пути.

Мотив 2. «Общественное признание, чувство социальной значимости». Для ребенка важно получить положительное подкрепление в своей деятельности со стороны значимых окружающих, утвердиться в собственных глазах, ощутить свою причастность к общепольному делу. Основа данной мотивации - потребность детей в высокой самооценке и в оценке со стороны окружающих. Такая оценка играет важную роль в выборе человеком целей и задач собственной деятельности, направления личностного роста.

Для поддержания данной мотивации важно создавать в обществе атмосферу одобрения и поддержки социально значимой деятельности различными путями:

- организация социальной рекламы;

- пропаганда личного опыта добровольцев;
- создание четкой, регламентированной системы социального поощрения на всех уровнях общественной иерархии;
- проведение специальных мероприятий общественного признания (премии, фестивали, конкурсы и прочее).

Мотив 3. «Самовыражение и самоопределение». Возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений позволяет человеку выразить свое внутреннее «Я», утвердиться в жизненных ценностях. Испытать себя в деле, найти свою дорогу в жизни, лучше понять собственные интересы и потребности - все это может дать волонтерская работа. Потребность ребенка в сознании собственной индивидуальности, уникальности своего внутреннего мира и желание выполнять в обществе роль согласно своей индивидуальности - основа мотивации самовыражения и самоопределения.

Мотив 4. «Приобретение полезных социальных и практических навыков». Волонтерская работа позволяет приобрести полезные навыки важные для жизни: развитие коммуникативных способностей, опыт ответственного взаимодействия, лидерские навыки, исполнительская дисциплина, защита и отстаивание прав и интересов, делегирование полномочий, инициативность.

Мотив 5. «Возможность общения, дружеского взаимодействия с единомышленниками». Волонтерская работа позволяет приобрести единомышленников, найти значимый для себя круг общения и получить поддержку в дружеском взаимодействии.

Одна из глубинных человеческих потребностей - стремление к общению и взаимодействию, потребность быть принятым и вовлеченным в личностно значимые социальные отношения. Добровольный выбор деятельности, её социальная направленность позволяют детям найти единомышленников, установить с ними дружеские отношения.

Добровольческая деятельность предоставляет людям возможность совместного взаимодействия: совместное планирование и анализ деятельности, взаимодействие во время работы, обмен опытом, совместный отдых, возможности для поддержки со стороны других участников деятельности.

Мотив 6. «Способность выразить гражданскую позицию» - это важнейшее условие социализации и личностного развития школьника. Для реализации этой потребности выполняемая добровольческая деятельность носит выраженный социально позитивный характер, способствует развитию гражданских отношений, предоставляет возможность для реализации гражданской инициативы.

Мотив 7. «Выполнение общественного и религиозного долга», свидетельствующее о высокой мотивации личностного развития, о высоком

уровне самосознания. Социальное служение является естественной потребностью человека, его предназначением. Эта потребность вытекает из осознания религиозного и этического долга и свидетельствует о высоком личностном развитии.

Мотивы помощи себе и другим абсолютно равноправны с точки зрения осознания собственной уникальности и общего мировоззрения.

Главным условием полноценного личностного роста является свобода выбора и самоактуализация. С точки зрения гуманистической психологии только сам человек ответственен за выбор, который он делает. Это не означает, что, если человеку дана свобода выбора, то он непременно будет действовать в собственных интересах. Свобода выбора не гарантирует правильность выбора. Основным принципом этого направления является модель ответственного человека, свободно делающего выбор среди предоставляемых возможностей.

Действенность влияния волонтерства на детей обеспечивается принципами его организации и самореализации.

Самореализации ребенка в волонтерской деятельности основывается на ряде принципах, таких как принцип социальной значимости волонтера, принцип сострадания, человечности, благородства, отзывчивости и социальной значимости волонтерского труда.

Таким образом, волонтерская работа является возможностью, которую общество предоставляет гражданам для их полноценного личностного развития и самоактуализации, развития собственного личностного потенциала, проявления своих способностей и возможностей, создания собственной индивидуальности (самовыражение и самоопределение). Дав ребенку возможность совершить социально значимые поступки, тем самым активно участвовать в общественной жизни, можно создать предпосылки для развития личности ребенка и развития гражданского общества. Коммуникативно значимые мотивы волонтерской работы могут быть сформированы в социально-коммуникативной деятельности, одной из форм которой является проектирование самодеятельного журнала.

Литература

1. Мерсиянова, И. В. Факторы вовлеченности россиян в добровольческую деятельность // Гражданское общество в России и за рубежом. 2011. № 2. С. 39 – 45.
2. Синяткина, А. С. Хакимова Н. Р. Особенности построения и функционирования социальных сетей молодежных волонтерских организаций

// Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12-2(40). С. 29 – 34. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/12/8791>.

3. Шорохов, К. Ю. Роль добровольчества в образовательном и профессиональном становлении молодежи (на примере регионального отделения Красного Креста) // Социология науки и технологий. 2014. Т. 5. № 4. С. 126 – 135.

Суворова С.В.

ГБОУ Школа №1298

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению общего содержания понятия «профессиональное самоопределение» и его специфики применительно к учащимся. Профессиональное самоопределение в статье рассматривается как результат внедрения профильного образования в современную школу. Целью данной статьи выступает обобщение научных теорий по проблеме профессионального самоопределения учащихся. В рамках статьи основным методом исследования выступил анализ психолого-педагогической литературы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профильное образование, профессиональная ориентация.

Abstract: the article is devoted to the General content of the concept "professional self-determination" and its specificity in relation to students. Professional self-determination in the article as a result of the introduction of specialized education in modern school.

Keywords: professional self-determination, profile education, vocational guidance.

Становление в Российской Федерации профильной школы, включающей предпрофильную ориентацию учащихся, является перспективой развития российского образования, поскольку эта тенденция соответствует мировой образовательной практике.

На современном этапе в психологической и педагогической науке и практике имеется несколько подходов к содержанию понятия «профессиональное самоопределение». В данной статье под понятием «самоопределение» мы понимаем снижение неопределенности представлений о будущем, а поэтому под понятием «профессиональное самоопределение» в

данной работе мы будем понимать снижение неопределенности представлений о будущей профессии.

Ученые, обращающиеся к исследованию проблемы профессионального самоопределения, анализируют его в рамках двух аспектов: педагогического и психологического. Согласно психологической науке профессиональное самоопределение – это процесс и итог выбора личностью своей позиции и цели в свете ее профессиональной деятельности. Отталкиваясь от двойственной природы профессионального самоопределения, необходимо изучать его и как процесс, и как результат.

Профессиональное самоопределение – это многоступенчатый и многомерный процесс.

Профессиональное самоопределение рассматривается О.В.Сергеевым [3] как:

- комплекс задач, ставящихся перед личностью обществом;
- процесс постепенного принятия решений, с помощью которого личность вырабатывает баланс между предпочтениями общества в кадрах и своими собственными потребностями;
- процесс развития индивидуального стиля жизни, в рамках которого профессиональная деятельность становится его частью [3].

Профессиональное самоопределение является растянувшимся во времени процессом, осуществляющимся на всех этапах человеческой жизни.

Условно в ходе данного процесса можно выделить следующие этапы:

- первый – эмоционально-образный этап, который включает в себя старший дошкольный и младший школьный возраст. На данном этапе вырабатывается ответственное отношение к труду, первичные трудовые умения и позитивный взгляд на мир профессий;
- второй – поисково-зондирующий – возраст обучения в V-VIII классах общеобразовательной школы. В рамках данного этапа у подростка развивается его профессиональная направленность;
- третий – детерминальный (формирующий) этап, охватывающий IX-XI классы школы. Во время данного этапа у учащихся формируется профессиональное самосознание, происходит уточнение его социального и профессионального статуса [3].

Целым рядом исследователей понятие «профессиональное самоопределение» сводится к тому, сформирована или нет готовность к выбору профессии и самому этому выбору. Тем не менее, «профессиональное самоопределение» выступает куда более широким понятием.

Согласно нашему мнению, стартовой точкой для профессионального самоопределения, как одного из компонентов самосознания личности, выступают ценностные ориентиры.

При анализе «профессионального самоопределения» как понятия наиболее важными ценностями выступают:

- востребованность обществом;
- материальное благосостояние;
- профессиональный рост;
- карьера;
- удовлетворенность итогами трудовой деятельности;
- творческое самовыражение;
- общение [1].

В зависимости от того, какие ценности являются приоритетными, устанавливаются следующие компоненты профессионального самоопределения:

- уровень подверженности воздействию внутренних и внешних факторов;
- уровень готовности принимать решения и делать выбор;
- планирование своего развития как профессионала [1].

Влияющими на выбор профессии внешними факторами выступают:

- мнение родителей и ровесников, Интернет и СМИ;
- воздействие педагогов, происходящее в ходе профориентационной работы;
- окружающая среда и пр. [1].

В свою очередь внутренними факторами являются интересы, склонности, мотивация, темперамент и пр.

Так же фактором, оказывающим влияние на выбор профессии, можно считать и ценности, однако, в виду двойственности природы ценностей (они могут быть как внутренними, так и внешними факторами) необходимо вынести ценности в отдельную категорию. Кроме того, личностные ориентиры определяют степень подверженности воздействию того или иного фактора. Так, ориентация на материальное благополучие снижает воздействие внешних факторов и увеличивает воздействие факторов внутренних, востребованность обществом в свою очередь наоборот стимулирует внешние факторы, а внутренние нивелирует [4].

Процесс развития личности как профессионала необходим для последующего формирования структуры профессионального самоопределения. Рост значения профессионального самоопределения происходит по мере того, как в жизни человека происходят различные события: он оканчивает школу и профессиональное учебное заведение, проходит переподготовку и повышает квалификацию, переезжает в другой город, меняет место работы и пр. В связи с этим в ходе личностного развития происходят изменения в наполнении компонентов структуры. Кроме того, в процессе прохождения личностью через

различные этапы жизни, структура будет дополняться новыми компонентами, например, рефлексией.

Центральным элементом в структуре профессионального самоопределения выступает готовность к профессиональному выбору и сам процесс его осуществления. Это обусловлено тем, что он выступает итогом воздействия всего комплекса оставшихся компонентов структуры.

Обязательными составляющими профессионального самоопределения выступает:

- информированность о мире профессий и о положении дел на рынке труда;
- знания об уровне соответствия личностных характеристик оптанта требованиям, предъявляемым к различным профессиям;
- знания о содержании профессионально важных качеств, о размере заработной платы, специфике и процессе труда, его условиях, об учебных заведениях, гарантирующих необходимое образование, т.е. аспектах выбранной профессии [4].

Данные компоненты выступают связующим звеном между готовностью к осуществлению выбора и ценностными ориентирами.

По мнению О.А.Олекса [2], на современном этапе деятельность по профессиональной ориентации должна содержать нижеследующие блоки научного знания:

- психологию и педагогику;
- все разнообразие видов профессиональной деятельности (сущность, предназначение, перспективу и специфику развития каждого из них);
- экономику и динамику трансформации потребности в профессиональных кадрах, обладающих различной квалификацией на местном и общероссийском уровне;
- все разнообразие квалификаций, специальностей и профессий, вариативный потенциал приобретения профессионального образования;
- психологическую специфику и психологию профессионального развития личности на разных этапах социализации;
- социологию управления, тенденции развития общества и методы социологического опроса;
- использование информационных технологий и прикладной информатики;
- основные принципы инновационной деятельности и интеллектуальной собственности, необходимые для ориентации личности созидательное развитие как профессионала [2].

Таким образом, с точки зрения психологии и педагогики понятие профессионального самоопределения школьника может быть определено как

процесс выбора учащимся своих позиций и целей в контексте профессионального будущего, а также результат его осознанной деятельности, направленной на достижение психологической готовности к этому выбору в условиях оказания ему педагогической поддержки. Данное определение позволяет утверждать, что психологический и педагогический аспекты профессионального самоопределения школьников неразрывны, и само понятие профессионального самоопределения теряет свою сущность без одного из них.

Литература

1. Истомина, И.П. К вопросу о профессиональном самоопределении личности в условиях профильного обучения / И.П. Истомина, Г.З. Анварова // Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 49–56.
2. Олекс, О.А. Эволюция профессионально-квалификационной структуры образования: методологические основы исследования макропедагогической системы / О.А.Олекс // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2015. – № 15–2. – С. 332–339.
3. Сергеев, О.В. Организационно-педагогические проблемы повышения образовательного уровня учащихся в условиях профориентационной работы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В Сергеев. – М., 2011. – 157 с.
4. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода / Т.И. Шамова и др. ; науч. ред. Г.Н. Подчалимова. – М. : Педагогический поиск, 2016. – 160 с.

Шматок Л.В.

аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РУССКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

В статье рассматривается взаимодействие дошкольных организаций и семьи в формировании национально-культурной идентичности дошкольников средствами русских народных традиций; представлена роль традиций, которые показывают связь поколений, духовно-нравственную жизнь народов, преемственность поколений для поддержания исторического прошлого народа, его культуры.

Ключевые слова: дошкольные образовательные организации, семья, сотрудничество, открытость, преемственность, старший дошкольный возраст, идентичность, традиции.

В современном отечественном образовании все активнее поднимаются проблемы, связанные с возрождением у подрастающего поколения национального духа, знаний основ национальной культуры и традиций, формирующейся в социальных институтах системы ценностей, самосознания и самоуважения народа. Для детей дошкольного возраста такими важными социальными институтами являются семья и дошкольная образовательная организация/учреждение, сотрудничающие друг с другом.

В первую очередь, носителями национально-культурных ценностей, способов познания, переживания и преобразования себя и мира для ребенка-дошкольника является его семья.

На современном этапе идентичность понимается как осознание субъектом самого себя и своего места в исторически меняющемся мире. Дошкольный возраст обнаруживается важным периодом в становлении идентичности, в появлении предпосылок гражданских, национально-культурных качеств, основы мировосприятия и мировоззрения, интенсивного формирования самосознания. Процесс идентичности, социализации детей начинается с вхождения в культуру, традиций своего народа, с процесса формирования национально-культурной идентичности. Национальная идентичность - одна из составляющих идентичности человека, связанная с его принадлежностью к определённой нации, стране, культурному пространству. Российский исследователь И.С. Кон отмечает, что идентичность формируется с детских лет на фоне традиционных родительских чувств, эмоций, социальных ролей и «культурных символов отцовства и материнства, воплощенных в мифах, религии и т.п.», учёный анализирует родительство как социально-культурный феномен и родительское воздействие на личность, на культ ребенка [2, С.34].

Исторически во все времена именно в семье и сохранялись народные традиции, основы национальной культуры. Поддержание культурных традиций народа, безусловно, способствует восстановлению утрачиваемого культурного наследия.

По соблюдению традиций часто судят о народе или о какой-то стороне его бытия, в них акцентируются тысячелетние духовные искания человечества, как единого мирового этноса. Поэтому теория и практика дошкольного образования рассматривает семью и дошкольные образовательные организации, учреждения как важнейший источник национально-культурной

идентичности, а образ родителей, воспитателей – как важнейшие социокультурные модели его национально-культурной идентичности.

Взрослым - педагогам, родителям - важно с ранних лет закладывать в ребенке в качестве приоритетного направления его духовного становления личности знание родного языка, культуры, обычаев, традиций. Ведь только тогда дошкольник будет с пониманием относиться к культуре других народов, когда он будет гордиться прошлым своей страны, с уважением относиться к культуре и традициям своей Родины.

Совместная работа дошкольных организаций и родителей по приобщению дошкольников к русским народным традициям будет способствовать исключению актуального сейчас вопроса ассимиляции, когда мировосприятие ребенка поглощается другой культурой, происходит заимствование чужой системы ценностей, обычаев и языка. Поэтому важно, основываясь на принципе открытого сотрудничества ДОО/ДОУ с семьёй, раскрыть перед ребенком самобытность других народов, опираясь на главный потенциал родной для ребенка народной культуре через устное и художественное народное творчество и т.п., которые почитаются в его семье и поддерживаются окружающим его социумом.

При планировании работы дошкольных организаций с семьями воспитанников в качестве цели для всех участников образовательно-воспитательного процесса может быть, например, следующая цель: организация воспитательно-образовательной работы с детьми в ДОО/ДОУ с вовлечением в неё родителей, опираясь на опыт отечественной педагогики, на основе использования русских народных традиций, с соблюдением принципа интеграции образовательных областей. Соответственно, целью педагогической работы с воспитанниками ДОО/ДОУ выступает формирование ценностных ориентаций и приобщение детей к русским народным традициям в организованно-образовательной деятельности: продуктивная деятельность, музыкальное, театральное искусство, чтение художественной литературы, народная словесность. Благодаря этому становится возможным повышение уровня социально-культурной компетенции детей в области русских народных традиций.

Изучение документации в дошкольных образовательных организациях по работе с родителями по воспитанию национально-культурной идентичности дошкольников средствами русских народных традиций, позволяет констатировать, что на современном этапе в данном направлении работа ведётся на достаточно низком уровне. Педагоги, специалисты дошкольных организаций имеют недостаточные профессиональные знания об

отечественных национально-культурных традициях, мало интересуются, какие ценности являются приоритетными у родителей воспитанников, и, конечно, часто не оказывают семье соответствующую педагогическую поддержку в этом вопросе. Естественно и родители также крайне редко обращаются по данному вопросу к педагогам и специалистам ДОО.

Исследованием данного вопроса представлялось важным выявить представления педагогов и родителей о потенциале русских народных традиций и их средств в воспитании национально-культурной идентичности дошкольников. Изучение состояния проблемы в практике показало, что в дошкольных образовательных организациях работа по формированию национально-культурной идентичности старших дошкольников посредством русских народных традиций целенаправленно не ведётся. Развивающая среда в ДОО слабо насыщена культуросообразными моделями национально-культурной идентичности. Между тем, благодаря таким функционирующим кружкам в ДОО, как народные танцы, фольклорное пение, народные ремёсла, художественное творчество и др. дети дошкольного возраста получают возможность приблизиться к национальным культурным традициям, ощутить своё родство с прошлым, его непреходящими духовными ценностями, развить национально-культурную идентичность ребёнка через творческое освоение проверенных временем норм. Также, родители применяют лишь некоторые средства русских народных традиций. В основном это сказки. И, как правило, читают их без комментариев или с весьма элементарными истолкованиями, касающимися, в основном, интерпретации непонятных ребёнку значений слов и выражений.

Следовательно, необходимо установить взаимодействие между дошкольными образовательными организациями и семьёй, устремленное на формирование национально-культурной идентичности детей средствами русских народных традиций. Требуется создать в дошкольных образовательных организациях развивающую среду, воспроизводящую культуросообразные модели формирования национально-культурной идентичности. Разработать план совершенствования компетенции воспитателей и педагогов дополнительного образования. Также следует определить формы педагогического взаимодействия с семьёй и дошкольными образовательными организациями по формированию у детей национально-культурной идентичности с помощью русских народных традиций.

Ниже представлены формы взаимодействия ДОО и семьи по приобщению детей к русским народным традициям субъектами

педагогического процесса, которыми являются дошкольная организация и семья.

Таблица 1

Формы взаимодействия ДОО и семьи по приобщению детей к русским народным традициям

Формы приобщения детей к народным традициям	Субъект педагогического процесса	
	Семья	ДОО
Совместная игровая деятельность	Совместная постановка сценок из сказок, подвижные народные игры	Есть «Русская горница», где дети в процессе совместной игры знакомятся с национальными обрядами и традициями, подвижные игры
Тематические беседы с детьми	Беседы на тему: «Традиции русского народа», «О предках и корнях семьи»	Перед календарными праздниками: «Праздник урожая», «Осенины» «Ярмарка», «Коляда», «Веснянка»
Специально организационные наблюдения и экскурсии	Экскурсии по приобщению детей к русским народным традициям (музеи, парады, выставки, театры)	Музеи, парады, конкурсы, выставки, проекты
Совместное участие в праздниках	Пение народных песен вместе с бабушками и дедушками, совместные чаепития	Проводится совместно с родителями чаепития, досуги, концерты
Чтение художественной литературы	Чтение русских народных сказок	Чтение и заучивание потешек, сказок, считалок, загадок, использование фольклора в ознакомлении с художественной литературой

Практика показывает, что формирование культурной идентичности в ребенке возможно через введение его в культуру, традиции своего народа, и это не просто знание о культуре, а проживание с народными традициями как в образовательных организациях, так и в кругу семьи.

Например, готовясь к празднику «История моего рода», каждый дошкольник составляет родословную на материале семейных фотографий и репродукций картин, изображающих красоту большой и дружной семьи: «Семейный портрет» (Ван Дейк), «Семья рыбака» (Луи Галле), «Тревога» (С. Петров-Водкин), «Тёплый ветер» (Ф. Якунов). Дети получают от родителей, дедушек и бабушек сведения об истории своей семьи, о занятиях, традициях их предков. Вся информация оформляется в виде мини-альбомов, которые ребята торжественно демонстрируют и вручают на празднике, посвященном семье или «Дню пожилого человека», «Дню матери», «Праздник наших пап». Приглашённые на него бабушки, дедушки, прабабушки, прадедушки с удовольствием делятся своими воспоминаниями о замечательных людях, составляющих гордость их рода, а дети говорят о них с любовью и уважением.

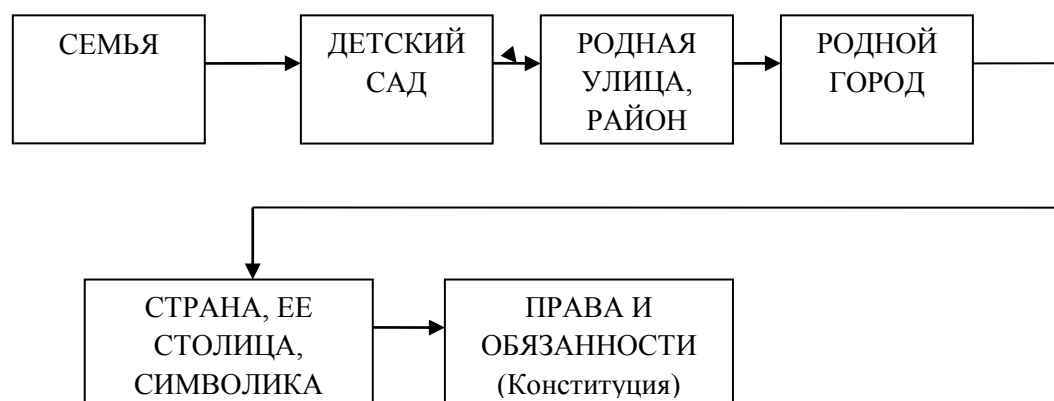
Ведь именно работа с детьми по освоению ценностей традиционного народного календаря выступает как способ формирования национальной самоидентификации личности.

Также в ежемесячное планирование работы воспитателей группы вносятся такие мероприятия, как:

- «вечера встреч», на которые приглашаются мамы, папы, бабушки и дедушки, где они рассказывают о своём детстве, о своих родителях, предках, Родине;
- занятия в кружках народного промысла, которые вели бы сами родители;
- досуговые вечера с родителями детей, включающие знакомство с обрядами и традициями своего народа и т.п.

Важным моментом в формировании традиций может стать совместное проведение русских народных праздников, повторяющихся из года в год, и формирующих определённый цикл. К ним можно отнести Осенины, Коляда, Веснянка. На таких мероприятиях дети будут видеть своих родителей с другой, непривычной для них стороны. Ведь нигде они больше не смогут увидеть, например, маму в русском народном костюме или папу, поющего старинные песни. Дети будут рады таким праздникам, т.к. в повседневной жизни родители мало уделяют время своим детям. После таких мероприятий возможно проведение открытых занятий с детьми, когда родители с удивлением обнаруживают для себя, как они значимы и дороги своим детям.

Образовательные организации призваны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, обеспечивать преемственность целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней. Система и последовательность работы по национально-культурной идентичности детей может быть представлена по следующей схеме:



Хотелось бы отметить, что сила русских народных традиций, прежде всего в человеческом, добром, гуманном подходе к ребёнку и воспитание у него взаимобратного гуманного отношения к окружающим. Именно цель облагораживания человеческой души и утверждалась в народной педагогике.

Таким образом, эффективными условиями формирования национально-культурной идентичности детей старшего возраста средствами русских народных традиций выступают открытость и сотрудничество дошкольных организаций и родителей, способных оптимизировать воспитание детей, опираясь на русские народные традиции.

Литература

1. Арнаутова, Е.П. Педагог и семья: практическое пособие. – М.: Изд. Дом «Карапуз», 2001. - 213 с.
2. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе: учебно-методическое пособие. – М.: «Школьная Пресса», 2013. - 144 с.
3. Ботнар, В. Д., Сулова Э. К. Воспитание у детей эмоционально положительного отношения к людям ближайшего национального окружения путем приобщения к их этнической культуре / В.Д. Ботнар, Э.К. Сулова. -М., 1993. – 189 с.
4. Водолажская, Т. Идентичность гражданская /Т. Водолажская //Образовательная политика. 2010. № 5-6. - С.140-142.
4. Сухова, Е.И. Теоретические подходы к проблеме социально-педагогического сопровождения детей и подростков/ Е.И.Сухова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 1. С. 164-168.

Павлова А.Б.

соискатель ИППО ГАОУ ВО МГПУ

abinulya@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ПРИТЕСНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье рассматриваются проблемы, возникающие в межличностных коммуникациях обучающихся. Особое внимание уделяется школьной тревожности, которая является показателем притесняющих форм поведения. Отмечается, что профилактическая работа по превенции притеснения в межличностных отношениях приводит к уменьшению уровня школьной тревожности, и, следовательно, к уменьшению проблем притеснения.

Ключевые слова: межличностные отношения, притеснение, буллинг

Abstract: the article deals with the problems that arise in interpersonal communications students. Special attention is paid to school anxiety, which is an indicator of targeted behaviours. It is noted that the preventive work on prevention of harassment in interpersonal relationships leads to a decrease in the level of school anxiety, and, consequently, to a reduction in the problems of oppression.

Key words: interpersonal relations, harassment, bullying

Развитие личности представляет собой процесс образования внутреннего мира, его обогащения и трансформации. Чтобы понять суть личности, ее надо рассматривать в системе межличностных отношений. Отношения могут быть как положительные, так и отрицательные. Характер отношений между людьми – это один из показателей развития и формирования личности. Большую роль в этом играет образовательная среда. В ходе учебно-воспитательного процесса обучающиеся, родители и педагоги общаются друг с другом, формируя межличностные отношения.

Межличностные отношения - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения [3].

В процессе взаимодействия межличностные отношения могут претерпевать различные изменения. Сначала они могут представлять собой гармоничные отношения – «взаимная удовлетворенность отношениями, постоянный диалог, открытость, контакт, настрой друг на друга, забота о благополучии партнера, отказ от стремления к превосходству над ним» [1]. Затем отношения могут переродиться в дисгармоничные – «отсутствие доверия,

понимания, напряжение и дискомфорт, напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях» [1].

Проблемы в межличностных отношениях могут возникать из-за ряда субъективных или объективных причин: пол, возраст, национальность, образование, темперамент, состояние здоровья, повышенная или заниженная самооценка, негативное влияние окружения, СМИ, телевидения, сети Интернет и прочие составляющие.

Сегодня предельно обострилась проблема притеснения в межличностных отношениях младших школьников. Независимо от того, что вопрос притеснения в межличностных коммуникациях изучается учеными достаточно давно, и в образовательный процесс внедряются различные системы профилактической работы по превенции притеснения, данный вопрос остается актуальным. Притеснение приобретает новые черты и характеристики.

«Притеснение - специфическая форма конфликтного взаимодействия, в ходе которого одна сторона придерживается агрессивной политики действий, а другая – пассивного, внутреннего сопротивления, сочетаемого с приспособлением в реальном взаимодействии» [2; стр. 68].

За притеснением, по мнению норвежского ученого Эрлинга Руланна, стоят два типа основополагающих процессов. Во-первых, преследователи утверждают свою власть, подчиняя жертву. Во-вторых, происходит ослабление сдерживающих механизмов, противостоящих осуществлению поступков, которые в социуме считаются дурными. Измывательства узакониваются путем обвинения жертвы. Те, кто наблюдают подобное или знают о нем, тоже постепенно привыкают к этому явлению, начиная воспринимать его как норму [5].

Наряду с понятием «притеснение» параллельно существуют сходные с ним термины - «буллинг», «моббинг» и «троллинг». Дэвид Олвеус предложил классификацию позиций участников буллинга: булли (обидчик, притеснитель), жертва, свидетель. Д. Олвеус отмечает, что у школьника, который является жертвой буллинга, выше уровень тревожности, чем у других учащихся. [4].

Проводимое исследование по моделированию системы профилактики притеснения младших школьников в межличностных отношениях в городском округе Шатура Московской области диагностировало проблему школьной тревожности. В эксперименте участвовало 101 обучающихся четвертых классов МБОУ СОШ №2 города Шатуры и МБОУ Кривандинской СОШ. Из них 63 мальчика и 38 девочек; средний возраст – 10,1 лет. Целью нашего эмпирического исследования было изучение тревожности младших школьников как значимой составляющей проявления буллинга в классе. Для

определения уровня тревожности использовался тест Филлипса. В образовательных организациях выявлена общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями. После завершения формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, который показал значительную динамику в показателях.



Рисунок 1. Динамика показателей уровня тревожности в экспериментальных группах

Сравнительный анализ результатов входящих и итоговых срезов, проводимых в экспериментальной группе (рис. 1), показал ощутимую динамику характера и уровня тревожности по шкалам: общая тревожность в школе – повышенный показатель снижен на 12,5%; переживание социального стресса – снижение повышенного показателя на 13,9%; фрустрация потребности в достижении успеха – показатель высокой тревожности снижен на 15,5%; страх самовыражения – снижение повышенного показателя на 15,1%; страх ситуации проверки знаний – повышенный уровень снижен на 15,9%; низкая сопротивляемость стрессу – уровень высокой тревожности снижен на 20,8%; проблемы и страхи в отношениях с учителями – снижение показателя повышенной тревожности на 9,4%.

Для оценки достоверности сдвига в значениях динамики применялся U-критерий Манна-Уитни. Расчет U-критерия Манна-Уитни ($p < 0,05$) показал наличие статистически значимой разницы в уровне тревожности в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента: U-критерий Манна-Уитни равен 10, а критическое значение составляет 13. $10 \leq 13$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы.

Сравнительный анализ результатов характера и уровня тревожности младших школьников, входящих в контрольную группу, не выявил ощутимой динамики (рисунок 2).



Рисунок 2. Динамика показателей уровня тревожности в контрольных группах

Расчет U-критерия Манна-Уитни ($p > 0,05$) показал наличие статистически не значимой разницы в уровне тревожности в контрольной группе до и после формирующего эксперимента: U-критерий Манна-Уитни равен 24, а критическое значение составляет 13. $24 > 13$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы.

Таким образом, на момент завершения исследования в классах, входящих в состав экспериментальной группы, после проведения профилактических мер по превенции притеснения в межличностных отношениях, наблюдается снижение характера и уровня тревожности, просматривается общая

положительная динамика поведенческой направленности младших школьников. В то же время, в контрольной группе просматривается картина, противоположная динамике показателей притесняющего поведения младших школьников.

Масштаб проблемы и разнообразие вопросов, связанных с изучением причин возникновения притесняющего поведения младших школьников в образовательных организациях и организацией профилактической деятельности, направленной на преодоление притеснения в межличностных коммуникациях обучающихся, велик. Используемые сегодня методы и формы профилактической работы применяются разрозненно, отсутствуют исследования, которые могли бы рассматривать педагогическую профилактику притеснения младших школьников в межличностных отношениях как комплексный процесс, реализуемый педагогами начальной школы. Отсутствие комплексного подхода к профилактике притеснения младших школьников в межличностных отношениях ведет к негативным последствиям во взаимодействии обучающихся, к снижению уровня сформированности у учащихся начальной школы основ духовно-нравственных и социальных компетенций. Возникает необходимость в осуществлении регулярной, многоаспектной работы по профилактике негативных поведенческих проявлений несовершеннолетних, создании концепции педагогической профилактики притеснения младших школьников в сфере межличностных отношений.

Литература

1. Духновский, С.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса / С.В. Духновский: дис. ... докт. псих. наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2013. – 391с.
2. Калмыкова, Е.В. Социально-педагогическая деятельность в системе образования Тамбовской области / Е.В. Калмыкова // Директор сельской школы. – 2012. - № 4. – С. 62 – 68.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин – Минск: Харвест, 1998. – 800 с. - с. 378
4. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do / D. Olweus. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994. – 135 p.
5. Roland, E Как остановить травлю в школе. Психология моббинга. / Э.Г. Рулланн. - Пер. с норв. - М.: Генезис, 2012. - 264 с.

Шабалина О.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ol.schabalina2014@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ МОСКВЫ

В данной статье ставится задача рассмотреть возможности для повышения познавательного потенциала педагогов в условиях социально-культурной среды Москвы. Показана значимость познавательного потенциала педагогов в связи с введением нового профессионального стандарта педагога, рассмотрены возможности социально-культурной среды Москвы с педагогической точки зрения.

Ключевые слова: потенциал, личность, среда, ниша, образ жизни.

The goal of this paper is to research the possibilities of increasing educational potential of the teachers in socio-cultural environment of Moscow.

It demonstrates the significance of educational potential of teachers with regard to introduction of the new professional standard.

It considers the opportunities of socio-cultural environment of Moscow from a pedagogical perspective.

Keywords: potential, personality, environment, niche, lifestyle.

Система образования в настоящее время предъявляет высокие требования к качеству подготовки педагогов. Эти требования, как правило, определяются конкретными требованиями нормативных документов, изложенных, к примеру, в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования и в профессиональном стандарте педагога [5]. Вместе с тем этот динамический процесс профессионального становления немислим без учета среды, поскольку человек априори находится в ней и испытывает ее влияния. «Образование человека есть его движение в среде»[3: с. 83].

Согласно профстандарту, который вступил в силу с 1 января 2015 года [5], педагог должен: эффективно управлять классом, в целях вовлечения учащихся в образовательно-воспитательный процесс путем мотивирования их учебно-познавательной деятельности; ставить воспитательные цели, обеспечивающие развитие учащихся, в независимости от их происхождения, характера и способностей, осуществлять постоянный поиск педагогических путей их достижения.

Специфика профессиональной деятельности предъявляет к педагогу определённые требования. И, чтобы выполнять свои профессиональные обязанности, он должен обладать определёнными потенциалами личности.

Теперь обратимся к толкованию такого универсального понятия как «личность». В своём первоначальном значении термин «личность» обозначал маску, роль, исполнявшуюся актёром в греческом театре (ср. рус. «личина»).

«Классик американской психологии У.Джеймс полагал, что личность – это в совокупности все то, что человек может назвать своим, отождествить с собой. Мы считаем такой взгляд правомерным, позволяющим в личности видеть субъект обладания ценностями среды» [3: с. 83].

Потенциал (от лат. *potentia* — сила) в широком смысле означает средства, источники, запасы, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения той или иной цели, реализации плана, решения определенной задачи; возможности государства, общества или отдельного лица в какой-либо сфере [2].

Личность характеризуется пятью основными потенциалами:

- познавательным,
- морально-нравственным,
- творческим,
- коммуникативным,
- эстетическим.

Данным потенциалам принадлежит роль динамических доминант, которые задают вектор процессу формирования личности [12].

Познавательный потенциал прежде всего, определяют объем и качество информации, которой располагает личность. В него также входят психологические характеристики, способствующие продуктивности познавательной деятельности личности.

Обращаясь к языку средового подхода мы можем четко пояснить познавательные умения педагога, которые заложены в профстандарте:

- уметь выделять и формулировать цель,
- уметь находить нужную информацию в том числе с помощью компьютерных средств,
- уметь структурировать знания,
- уметь выражать свои мысли, строить высказывание,
- уметь выбирать эффективные способы решения задач.

Рассмотрим особенности познавательного потенциала педагога.

Развитие личности будущего педагога состоит из познавательного, морально-нравственного, творческого и коммуникативного потенциалов. В познавательный потенциал педагога входят профессиональные знания и навыки, педагогические способности, профессиональная активность, профессиональное самосознание и необходимый уровень развития психических процессов. Профессиональные знания и навыки образуют содержание профессиональной подготовки. Профессиональные знания включают

соответствующий уровень знания своего предмета, знания в сфере педагогики, психологии, а также частных методик, знание своих профессиональных возможностей. Педагогу необходимо освоить прогностические, аналитические, проективные, рефлексивные, перцептивные и другие умения. Владение знаниями является багажом, обеспечивающим профессиональную деятельность педагога. Формирование педагогических способностей происходит в ходе обучения и самовоспитания. Данные способности состоят из организаторских, академических, дидактических, коммуникативных, речевых, проективных умений, педагогического воображения и внимания.

Как же среда может способствовать повышению познавательного потенциала педагогов? Среду следует воспринимать как некую составляющую бытия, доступную для восприятия, которая дает субъектам возможности в процессе жизнедеятельности удовлетворять потребности в образовании, расширять способы познания мира, развивать свои личностные качества. Если какое-либо место в среде притягивает к себе педагога, значит, там он может удовлетворить свои потребности, в том числе и познавательные. Подобные места могут стать своеобразной питательной нишей для развития личности. В семантике средового подхода «ниша – обособленное в пространстве и во времени поле возможностей, позволяющее индивиду удовлетворить свои потребности» [2: с.33]. Педагогу необходимо учитывать потенциал среды, определять какие его потребности реализуются в выбранных им нишах, и организовывать «трофические ресурсы» для полноценного и целесообразного саморазвития.

Таким образом, процесс повышения познавательного потенциала педагога обусловлен средой. Педагог пребывает в пространстве, но живет в среде и благодаря среде получает от нее все питательные элементы. Профессиональное развитие тем успешнее, чем разнообразнее его среда.

Термин «среда» вошел в культурологические науки относительно недавно. отечественной наукой разработана теория «среды». Культурологическое понятие «среда» определяется как устойчивая совокупность личностных и вещественных элементов, с которыми осуществляется взаимодействие социального субъекта (личности, группы, класса, общества) и оказывающие воздействие на его деятельность, направленную на создание и освоение духовных ценностей и благ, на его духовные потребности, интересы и ценностные ориентации в сфере культуры. Это определение позволило ввести уточняющую дефиницию «социокультурная среда». Соответственно, социокультурная среда представляет собой определенную систему «среда-личность», поскольку в ней имеет место внутренняя связь условий и деятельности, их взаимопроникновение. Следовательно, социально-культурная среда является сферой реализации

общественных функций культуры по духовному формированию и социализации личности. Причем социализация рассматривается в качестве процесса объединения людей, а культурная направленность является содержанием объединения.

Личностную сторону среды составляют люди, которые окружают личность, оказывают положительное или отрицательное воздействие на ее развитие, формирование духовных потребностей, вкусов, интересов, ценностных ориентаций. Понятия «социокультурная среда» и «личность» находятся в тесной взаимосвязи. Существование личности без среды невозможно, но категория социально-культурной среды будет бессмысленным без соотношения с личностью.

Личностная сфера социокультурной среды подразделяется на основе следующих аспектов: во-первых, уровни влияния среды на личность. В этом аспекте различаются макросреда и микросреда. «Макросреда» представляет собой само общество и социальные группы, информационное пространство. «Микросреда» - это среда ближайшего окружения. «Макросреда» включает в себя множество «микросред». Культурное взаимодействие между макросредой и личностью осуществляется путем межличностных контактов и приобретенного индивидуального опыта. Именно специфика разных уровней социокультурной среды во многом определяет развитие общих (типовых) и особых (индивидуальных) качеств личности педагога.

Данные изменения создают новые условия функционирования социокультурной среды, одновременно выдвигая новые требования как к организационным формам культурно-досуговой деятельности, так и к целям и способам их достижения.

Городская среда, состоящая из сложных физических и экологических характеристик, интенсивного информационного воздействия и многообразия социальной структуры, существенным образом влияет на социокультурную ситуацию, в которую попадает личность. С каждым годом эта ситуация усложняется. К примеру, новые технологии, включающиеся в информационный обмен, в отношения людей друг с другом и с окружающим миром. Неоднозначна трактовка развития и усложнения социокультурной ситуации с различных позиций. К примеру, положительно оценивается факт, связанный с расширением пределов возможностей для самореализации личности, а отрицательным фактом выступает то, что изменения, происходящие в системе ценностей, знаний, образцов, норм, приводят к ощущению неопределенности. Человек не способен к быстрой и адекватной реакции на изменения в силу сложившихся стереотипов, нарушение которых приводит к появлению чувства тревоги, беспокойства.

Кроме того, социокультурной ситуации современных городов свойственна интенсивность влияния на человека, в первую очередь, средств массовой коммуникации, все сильнее усиливающих и активизирующих свое влияние на сознание посредством рациональной передачи новых ценностей и норм деятельности и поведения. Складываются стереотипы и спонтанные реакции, которые связаны с внешней стороной поведения. Каналы массовой коммуникации передают человеку извне новые знания, образцы, нормы и ценности, которыми регулируются его поступки и действия, диктуются стереотипы.

Социально-культурная среда является конкретным непосредственно данным каждому человеку социальным пространством, посредством которого происходит активное включение личности в культурные связи общества. Это совокупность разных условий жизнедеятельности человека и его социального поведения, это – случайные контакты и глубокие взаимодействия с окружающими людьми, это – определенное природное, предметное и вещное окружение, рассматриваемое в качестве открытой к взаимодействию части общества.

Социально-культурная среда обладает достаточно большим значением для динамичного развития отношений в обществе, поскольку она создает условия, формирующие интеллектуальный потенциал нации и во многом определяет духовную жизнь общества.

Обращаясь к социальной педагогике, мы находим у А.В. Мудрика четко прописанные социально-культурные задачи, которые педагог решает в процессе социализации: «познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые - специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, а также этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека» [4: с. 13]. Заметим, что А.В. Мудрик выделяет город как мезофактор, влияющий на социализацию личности и дает ему определенную характеристику: «город - тип поселения, для которого характерны: концентрация большого количества жителей и высокая плотность населения на ограниченной территории; высокая степень разнообразия человеческой жизнедеятельности (как в трудовой, так и во внепроизводственной сферах); дифференцированные социально-профессиональная и нередко этническая структуры населения.» Если рассмотреть особенности столицы с точки зрения параметров, которые задает автор, то получится следующая картина Москвы:

По величине: город-гигант (12 330 126 чел.) [10].

По преобладающим функциям: административно-культурно-индустриальный.

По региональной принадлежности: в центре Восточно-Европейской равнины, в междуречье Оки и Волги.

По длительности существования: древний (870 лет).

По составу населения (соотношение половозрастных, этнических и социально-профессиональных групп): полиэтнический.

Таким образом, мы способны утверждать, что Москва имеет ряд характеристик, создающих специфические условия социализации ее жителей, в том числе педагогов.

А теперь рассмотрим социально-культурную среду Москвы с точки зрения средового подхода. Социально-культурная среда столицы состоит из ниш: социальных и культурных. Как отмечает Ю.С. Мануйлов, группы людей, объединения, сообщества, компании, товарищества, общества, коллективы- это социальные ниши. Культурные ниши представляют собой творения человеческого разума и рук. Это шедевры архитектуры и произведения музыки, живописи, продукты технотронной цивилизации (автомобили, компьютеры), средства массовой коммуникации, городские кварталы, общественные институты (музеи, концертные залы...), дворцы творчества, социальные утопии, исторические мифологемы, политические доктрины, учебные предметы, научные и псевдонаучные теории жизни, религиозные учения и философские системы, различные занятия и т.д. [3: с.78].

По состоянию на 2016 год в городе Москве функционируют 1822 организации, действующие в сфере культуры, в числе которых свыше 50% принадлежит государственным учреждениям культуры столицы. Кроме того, в Москве действуют порядка 900 творческих объединений, союзов, а также других общественных объединений и негосударственных некоммерческих организаций. Сеть московских государственных учреждений культуры состоит из 88 театров, 24 концертных организаций и концертных коллективов, 67 музеев (37 юридических лиц), 27 выставочных залов (25 юридических лиц), 453 публичных библиотек (27 юридических лиц), 12 молодежных центров, 95 государственных учреждений культуры клубного типа и 16 кинотеатров (3 юридических лица). Кроме того, в городе Москве функционируют 154 государственных образовательных организации дополнительного художественного образования, центры детского и семейного отдыха, развиваются парки культуры и отдыха [11].

Москва является для педагогов – воспитателей меганишей, которая включает в себя огромное количество различных ниш: театры, парки, музеи, усадьбы и др. Для решения нашей задачи – развитие познавательного потенциала воспитателя мы отобрали определенные ниши по критериям: соответствия образовательным и воспитательным задачам, доступности. Рассмотрим некоторые из них с педагогической точки зрения.

Музей – ниша, которая, по мнению О.А. Рудецкого, представляет собой уникальный феномен человеческого общества, ответственный за сохранение, изучение и презентацию природного и историко-культурного наследия, феномен полифункциональный по своей сущности. Взаимодействие музея с посетителями происходит в рамках культурно-образовательной деятельности, давно уже ставшей предметом изучения особой научной дисциплины – музейной педагогики [7: с. 123]. Образовательный потенциал музея – это в первую очередь потенциал его образовательной коммуникации, которую необходимо строго отличать от досуговой.

Другой потенциальной нишей для повышения познавательного потенциала служит парк. Парк культуры и отдыха является природным и культурно-просветительским комплексом, который в силу своих размеров, размещения в плане населенного пункта и экологических характеристик способствует обеспечению наилучших условий для познания в области истории, биологии, экологии и др. наук, а также проведения культурно-массовых, просветительских, физкультурно-оздоровительных мероприятий, организации разного рода развлечений и игр, занятий художественным любительским творчеством. Парки культуры и отдыха обладают уникальными возможностями для реализации педагогического потенциала, которые состоят в том, оперативность достигаемых задач основывается на событийности и динамике происходящих здесь социально-культурных процессов в природно-ландшафтной среде, образующей широкое культурно-игровое пространство для детского общения, творчества, культурного, эстетического и нравственного развития. В современных городах парк культуры является самым демократичным учреждением культуры и досуга. Парки культуры и отдыха привлекают подрастающее поколение тем, что в них действуют различные самодеятельные коллективы, клубы по интересам, любительские объединения. Парки как муниципальные учреждения культуры создаются для создания благоприятных условий, позволяющих удовлетворить духовные и эстетические запросы населения, способствующие культурному досугу и отдыху, укреплению здоровья жителей района, развитию их творческой и социальной активности.

В ходе социально-культурной работы парка культуры и отдыха осуществляется выработка и закрепление полезных навыков и умений, необходимых для социализации личности. Тщательно продуманная организация рекреационной среды способствует созданию предрасположенности к строго определенной манере поведения. Специфика педагогического потенциала парков культуры и отдыха заключается в том,

что реализация задач в сфере творческой самореализации молодежи осуществляется в игровой форме и основывается на событийности и динамике социально-культурных процессов, происходящих в атмосфере динамичности, эмоциональной насыщенности, мотивированности, альтернативности, естественной непринужденности, привлекательности и комфортности [13].

Логичным становится вопрос: как в логике средового подхода взаимосвязаны личность педагога, повышающего свой потенциал и социально-культурная среда Москвы. Через образ жизни, потому что он является связующим звеном между человеком и средой. «Образ жизни человека – относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными способами «бытия в событии» [2: с. 4]. Образ жизни можно рассматривать как способ деятельности, поведения познания и пр.

Существует классификация способов бытия (по Мануйлову Ю.С.), где интеллектуальную (познавательную) сферу личности характеризуют следующие способы: созерцание, соотнесение, сопоставление, соизмерение, сомнение, сосредоточение и др.

Для достижения высокого уровня познавательного потенциала педагогу – воспитателю необходим стабильный, осмысленный выбор способов жития, их разумное сочетание. Можно предположить, что развитие познавательной сферы будет в определенной степени обеспечено, если при посещении парка или музея педагог будет с интересом созерцать содержание экспозиции, исторические документы, ландшафт, архитектуру и т.д., сопоставлять содержание экспозиций разных музеев и соизмерять свои задачи со своими возможностями либо с возможностями детей.

Разберем конкретный пример (из нашего опыта) посещения интерактивного музея «Живые системы» в рамках московского проекта – олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы», который стартовал в 2013 году и ставил целью пробудить у школьников действительно живой интерес к истории столицы и к ее культурной жизни в настоящем. Во время посещения педагог и учащиеся 3 «В» класса ОАНО ЦО «Знак» г.Москвы проживали определенные способы бытия:

Таблица 1.

Образ жизни	Цели
<i>Учащиеся и педагог</i>	<i>Педагог в роли обучаемого</i>
-созерцали биопространство музея	Иметь представление об организации биопространства музея
- сосредотачивались на сообщениях о	Иметь новые знания о бактериях

жизни полезных и вредных бактерий - соотносили имеющиеся знания с новыми знаниями	
- соизмеряли себя с животными по весу, по длине прыжка и силе крика	Иметь представления о соизмерении человеческих физических возможностей с физическими возможностями животных
соотносили на ощупь материал, из которого выполнено покрытие стен в тактильном коридоре	Уметь различать различные материалы тактильным способом
- сотрудничали с экспертами музея, отвечая на вопросы заданий	Уметь использовать экспертов в своей работе
- соперничали с другими командами московских школьников	Уметь использовать потенциал игры, конкурсов, состязаний в урочной и внеурочной деятельности

Таким образом, мы наблюдаем активный процесс познания в области биологии и других наук, который был спровоцирован стихиями интереса, направленного внимания, поиска, игры и т.д. Из этого следует, что для реализации задач повышения познавательного потенциала педагога, его профессионального становления, необходимы управленческие действия педагога со средой.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
2. Боровская Е.В. Формирование образа жизни учащихся в школе: учебно-методическое пособие/ под научной ред. д-ра педагогических наук, профессора Ю.С. Мануйлова. Н.Новгород:РаСТР – НН, 2012.56 с.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
5. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071/file/1734/>
6. Психологический словарь/ под ред. В.В. Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

7. Рудецкий О.А. Образовательный потенциал музея (в аспекте этнической культуры) // Высшее образование в России. 2011. №3. С. 121-124.

8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов.энцикл., 1983.840с.

9. URL: base.garant.ru

10. URL: <http://www.statdata.ru>

11. URL: <http://mybiblioteka.su/5-129860.html>

12. URL: <http://sbiblio.com/BIBLIO/content.aspx?dictid=5>

13. URL: <http://refleader.ru/jgebewmerpolqas.html>

Мануилова А.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ИСТОЧНИКИ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с проблемой выявления источников и средств формирования культуры речевого поведения современного руководителя. Автор значительное внимание уделяет обзору имеющейся по данной теме литературы и предпринимает попытку обозначить основные направления в работе по формированию речевой культуры современного руководителя.

Ключевые слова: речевая культура, речевое поведение, источники и средства формирования культуры речевого поведения, культура речевого поведения современного руководителя.

Для современного руководителя значимым является умение оказывать влияние на подчиненных речевыми средствами в силу многонациональности производственных коллективов, существенных различий в образовании, опыте и индивидуальных особенностях подчиненных. В этой связи представляется актуальным анализ ресурсной составляющей формирования его культуры речевого поведения: ее источников и средств.

В научной литературе источники и средства формирования культуры речевого поведения рассматриваются в следующих аспектах: 1) как отражающие в целом социокультурный контекст существования личности (Т.В. Абрамова, С.Н. Жирякова, И.А. Ильева) [1, с. 235], определяющие ее аутентичность как носителя определенного языка (Г.А. Остякова) ; 2) представленные в социально-бытовых отношениях в семье возможности и ограничения, оказывающие влияние на актуальное состояние культуры

речевого поведения (О.И. Марченко) [6, с. 184]; 3) специфичные для отдельных категорий участников речевого поведения (школьников (Т.В. Абрамова, Ю.Ю. Волкова, А.С. Вольвакова, Я.Е. Емельянова, Р.Л. Рождественская и др.) [8, с. 75], студентов (Л.А. Мзокова, Л.П. Тихонова) [7, с. 206; 9, с. 257], руководителей (Т.В. Августманова, Е.В. Боченкова, В.Н. Гультьев, В.Е. Думанян, Н.С. Столяров, К.Е. Яфаркина и др.) [2, с. 154; 3, с. 8; 4, с. 127]).

Обобщение источников и средств безотносительно субъектов, речевая культура которых рассматривается, позволяет обозначить все возможности ее формирования, которые накоплены в науке и практике. В то же время следует соотнести соответственно ресурсы формирования культуры его речевого поведения с требованиями к его личности и деятельности в современных условиях.

Обратимся к источниковой базе формирования культуры речевого поведения. Она сосредотачивается в сфере разных областей жизнедеятельности субъекта (наука, техника, ремесла, общественная жизнь), культуры [6, с. 185; 10, с. 245], языка, событий, проблем и предметов, с которыми субъект взаимодействует [4, с. 127; 9, с. 257]; пребывания в различных социальных группах [1, с. 235].

Думается, что источником формирования культуры речевого поведения современного руководителя должна быть как деловая, так и неделовая сфера, в последней (в частности, при реализации досуга) он может обрести нестандартные способы воздействия на сотрудников (по аналогии с определенными видами деятельности, творчески осмысливая ситуацию), но при этом также и проанализировать и откорректировать свою речь, сравнивая официальные и неофициальные ситуации (избавиться от слов-паразитов, вульгаризмов, канцеляризмов, тавтологии, неправильного словоупотребления и т.п.). В этом плане руководитель многое может почерпнуть не только для традиционного ведения дел, но и для проявления себя в сфере инноваций (отвечающих нередко необходимости использования особых лингвистических конструкций и индикаторов заинтересованности в обсуждаемом вопросе).

Помимо этого руководителю важно учитывать ресурсы проявления себя в сфере управления и подчинения (так как также соподчинен определенному руководителю), ставя себя на место подчиненных, лучше понимая причины и возможности преодоления коммуникативных барьеров, чему в значительной степени способствует владение языковыми ресурсами, а также «наличие представлений о лексической системе русского языка как о неисчерпаемом источнике формирования стилистически дифференцированной речи» [5, с. 26].

Сосредотачиваясь на средствах формирования культуры речевого поведения, мы находим их многообразные проявления, среди которых важнейшими, с нашей точки зрения, являются следующие: формы и способы

общения (монолог и диалог, опосредованное и прямое, межличностное и групповое, устное и письменное) [6, с.185], разновозрастное и разнонациональное взаимодействие [9, с. 255], вербальные и невербальные [2, с. 235], наблюдения и упражнения [7, с. 206], лексические, синтаксические и грамматические [9, с. 256], этикетные и факультативные [8, с. 74].

Естественно, что для руководителя имеет большое значение овладение практически всеми средствами общения, что способствует обогащению его культуры речевого поведения, а также формирует умение быстро переключаться, работая, то в режиме диалога, то монолога, используя непосредственные контакты и средства связи, свободно оперируя определенными этикетными формулами и в то же время при необходимости не формализуя процесс взаимодействия.

Как справедливо замечает Н.С. Столяров, «его многогранная деятельность протекает преимущественно в условиях живого общения с людьми, в ходе которого ему приходится давать указания, выступать с докладами, обмениваться мнениями, защищать свою точку зрения и т.д. Любое решение руководителя, любая его мысль, необходимая для управления, в конечном счете, воплощается в словесную форму».

Между тем, руководитель должен умело обращаться к невербальным средствам общения, сопровождающим высказывания собеседников и выражающим признаки (согласия-несогласия, симпатии-антипатии) для адекватного реагирования, настроая на собеседника, в том числе коррекции речи в нужном направлении.

Наблюдения за эффективным речевым поведением должны позволить усовершенствовать рефлексивный компонент его культуры речи, а упражнения – ее поведенческую составляющую. Это в итоге даст простоту, ясность и определенность его мыслей, усилит внимание подчиненных к содержанию общения, а в случае наличия напряженной обстановки передаст подчиненным спокойное и уверенное состояние.

«Самые глубокие знания и самые передовые методы эффективны лишь тогда, когда руководитель знает «секреты» общения, умеет пользоваться словом как средством воздействия на всех сотрудников и каждого члена коллектива в зависимости от его особенностей и ситуации», – замечает Е.В. Боченкова [3, с. 8].

Нагрузка на культуру речевого поведения современного руководителя повышается за счет того, что он включен «в постоянно эволюционирующую социальную среду», динамичность, информационная насыщенность, технологическая сложность которой не вызывают никакого сомнения.

Несомненно, что руководитель должен быть личностью, способной выделять в огромном потоке достоверные факты, учитывать как моральные, так

и правовые компоненты управления, рационально и гибко поступающей при решении любой задачи. Это подчеркивает значимость формирования культуры речевого поведения комплексными средствами из разных возможных источников.

Комплексность отвечает, с одной стороны, специфике проблем, которыми наполнена сфера деятельности современного управления: «введение в действие нормативных документов не всегда согласующимся между собой и относящихся к компетенции исполнения разных ведомств; трансформация современных организаций (по их величине, формам собственности), смена типов взаимоотношений между руководителями (заместителями руководителей) разных поколений» [2, с. 149].

С другой стороны, самой многоплановости культуры речевого поведения должны отвечать такие моменты, как знание речевого этикета, достаточный уровень развития абстрактного мышления, владение разными уровнями языка и реализацией языковых средств в речи. При этом наиболее полное и целостное, а главное органичное применение источники и средства формирования культуры речевого поведения современного руководителя при необходимости восполнения ее составляющих могут найти в ходе работы с художественным текстом, моделирующим разные, в том числе и недоступные непосредственному наблюдению ситуации и проблемы.

Таким образом, анализ источников и средств формирования культуры речевого поведения современного руководителя показал, что в качестве источников следует использовать разные сферы общения (деловая и неделовая, традиционная и инновационная, управление и подчинение), а в качестве средств – вариативные формы и способы общения, опирающиеся на приемы и упражнения в использовании разнообразных языковых средств. Их достаточно полно может отразить художественный текст. Предложенный подход отвечает повышающейся нагрузке на культуру речевого поведения современного руководителя в динамично развивающейся социальной среде, специфическим требованиям к его личности и деятельности, многоплановости культуры речевого поведения как феномена.

Литература

1. Абрамова, Т.В., Жирякова, С.Н., Ильяева, И.А. Культура повседневности и речевое поведение // Вестник Костромского государственного университета. – 2009. – Т.15, № 4. – С. 233–236.
2. Авгусманова, Т.В. О культуре мышления руководителя в современных условиях // Инновационная наука. – 2017. – № 2-2. – С. 149–156.
3. Боченкова, Е.В. Культура речевого общения руководителя дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. – 2016. – № 8–7.

– С. 6–9.

4. Думанян, В.Е., Маркова, Г.И. Культура деловой коммуникации руководителя // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 2-2 (64). – С. 126–128.

5. Криворотова Э.В., Теория и практика изучения стилеобразующих средств русского языка в курсе «Культура речи». – М.: «Экон-Информ», 2013. – 151 с.

6. Марченко, О.И. Культура речевого поведения: уроки прошлого // Наука и культура России: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти равноапостольных Кирилла и Мефодия. – Самара: СГУ путей сообщения, 2011. – С. 184–186.

7. Остякова, Г.А. Взаимосвязь языка, культуры и аутентичного речевого поведения // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2014. – Т. 202. – С. 28–30.

8. Столяров, Н.С. Культура речи руководителя // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Государственное и муниципальное управление. – 2014. – № 1. – С. 120–125.

9. Чернейко, Л.О. Культура речи в свете этики ответственности // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2014. – № 2-1. – С. 245–260.

10. Яфаркина, К.Е. Управленческая культура руководителя: современный тип руководителя // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2016. – № 2 (7). – С. 74–76.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Ларионова Л.И.

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: larionova.lign@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Статья посвящена психологическим особенностям одарённых детей. Описываются такие характеристики, как ускоренное психическое развитие, высокий энергетический уровень, холистическое мышление. Приводится мнение классика психологии Н.С. Лейтеса о том, что главным отличием одарённых детей от неодарённых является наличие у них ненасыщаемой познавательной потребности. Отмечается высокая рефлексивность, эмоциональность и чувствительность одарённых детей, их духовность, потребность в самоактуализации. Делается вывод о необходимости знания психологических особенностей одарённых детей для их успешного образования.

Ключевые слова: одарённые дети, психологические особенности, рефлексивность, ускоренное психическое развитие, чувствительность, эмоциональность, духовность

The article considers psychological differences of gifted children, including such characteristics as accerelated psychic growth, high energy level, holistic thinking. Author quotes classscial psychologist N.S. Leytes that main point of differentiation between gifted and non-gifted children is their unsatisfying cogntive need. Article studies high reflexivity, emotionality and sensitivity of gifted children, their spirituality and desire for self-actualization. Author concludes that it is necessary to understand psychological differences of gifted children for their successful education.

Keywords: gifted children, psychological differences, reflexivity, accerelated psychic growth, sensitivity, emotionality, spirituality.

Одаренные дети часто поражают наше воображение непостижимо высоким уровнем творчества, исключительными, кажущимися сверхчеловеческими способностями - в запоминании материала, в решении задач, в мгновенном улавливании связей между явлениями, невидимых для других.

Возможно существование подобных феноменов связано с ускоренным развитием одаренных детей. Г. Мелхорн и Х.-Г. Мелхорн в своей книге «Гениями не рождаются» приводят отрывок из письма, написанного Ф. Гальтоном сестре: «Дорогая Адель! Мне 4 года, и я могу прочесть любую английскую книгу. Я знаю наизусть все латинские существительные,

прилагательные и переходные глаголы, и еще я знаю 52 строки из латинской поэзии. Я умею складывать любые числа и умножать на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Я умею немного читать по-французски и узнавать время по часам. Ф. Гальтон (15 февр. 1827)» [7, с. 44].

Неизменный спутник одаренных детей – дар предвидения, который развит у них в высокой степени. Точно предвидеть будущее никому не дано, но ясность прозрения и дальновидность у одаренных детей зачастую достигает необыкновенной силы. Одаренные люди предчувствуют неблагополучие тогда, когда еще нет явных признаков сбоя в структуре организации и функциях существующей системы. Предвидение – это исключительный дар, он является результатом редкостного умения обобщать богатейший жизненный опыт, глубокие знания природы людей и их взаимоотношений. Д. Сэлинджэр в рассказе «Тэдди» приводит пример одаренного ребенка, который мог видеть в человеке его будущую судьбу, что повергало окружающих в шок, вызывало неприятие ребенка. Этот мальчик предвидел и свою собственную судьбу. «Так глупо, повторил Тедди. - Мне, например, через пять минут идти на плавание. Я спущусь к бассейну, а там, допустим, нет воды. Допустим, ее сегодня меняют. А дальше так: я подойду к краю, ну просто глянуть, есть ли вода, а моя сестренка подкрадется сзади и подтолкнет меня. Голова пополам – мгновенная смерть» [10, с. 650].

Существуют различные мифы об одаренных детях. Согласно одним, одаренные дети рождаются крайне редко (раз в столетие), согласно другим – они долго не живут, в соответствии с третьими – одаренность связана с психической болезнью. Эти легенды существуют как штампы, стереотипы в массовом сознании и отражают недоверие к одаренным детям, непонимание и боязнь их.

Д. Сэлинджэр так описал внешний облик одаренного ребенка: «Тедди полуобернулся и вопросительно взглянул на отца светло-кариими, удивительно чистыми глазами. Они вовсе не были огромными и слегка косили, особенно левый. Не то что бы это казалось изъязном или было слишком заметным. Упомянуть об этом можно разве что вскользь, да и то лишь потому, что, глядя на них, вы бы всерьез и надолго задумались: а лучше ли было бы, в самом деле, будь они у него, скажем, без косинки, или глубже посажены, или темнее, или расставлены по шире. Как бы там ни было, в его лице сквозила неподдельная красота, но не столь очевидная, чтобы это бросалось в глаза» [10, с. 627-628].

Многие психологи [4], [5], [6], [7] отмечают у одаренных детей очень высокий энергетический уровень. Моторная координация одаренных детей и владение руками часто отстают от их познавательных способностей. Им необходима практика. Разница в интеллектуальном и физическом развитии

таких детей может приводить к формированию у них чувства неполноценности и развивать несамостоятельность.

Существуют отличия в когнитивной сфере одаренных детей. Восприятие окружающего мира, по мнению психологов, у них носит многоплановый характер. Для подтверждения приведем строчки из стихотворения подростка:

Банальностей сила безмерно великая.

Почему всюду люди все сводят к простому?

Можно просто почувствовать запахи крика,

Или сложно, с анализами приема.

Одаренным детям свойственно холистическое мышление (целостное), непредвзятое, не ограниченное рамками стереотипов, оно требует свободы, открытости, способности иметь дело с неопределенными и неоднозначными явлениями окружающего мира.

Одаренный ребенок из рассказа Д. Сэлинджера говорит: «Вы помните яблоко из Библии, которое Адам съел в раю? - спросил он. - А знаете, что было в том яблоке? Логика. Логика и всякое Познание. Больше там ничего не было. И вот что я вам скажу: главное – это чтобы человека стошнило тем яблоком, если, конечно, хочешь увидеть вещи как они есть. Я хочу сказать, если оно выйдет из вас, вы сразу разберетесь с кусками дерева и всем прочим. Вам больше не будут мерещиться в каждой вещи ее границы» [10, с. 648].

На вопрос «Что бы Вы изменили в нашей системе образования?» Тедди сказал: «Пожалуй, я, прежде всего, собрал бы всех детей и обучил их медитации. Я постарался бы научить их разбираться в том, кто они такие, а не просто знать, как их зовут и так далее... Но сначала я бы, наверно, помог им избавиться от всего, что внушили им родители и все вокруг. Даже если родители успели внушить им только, что СЛОН БОЛЬШОЙ, я бы заставил их и это забыть. Ведь слон большой только рядом с кем-то – например, с собакой или с женщиной.

Тедди остановился и подумал.

- Я бы даже не стал им говорить, что у слона есть хобот. Просто покажу им слона, если тот окажется под рукой, и пусть они подойдут к слону, зная о нем не больше того, что слон знает о них. То же самое с травой и всем остальным. Я бы даже не стал им говорить, что трава зеленая. Цвет – это всего лишь название. Сказать им, что трава зеленая, - значит подготовить их к тому, что она непременно такая, какой вы ее видите, и никакая другая. Но ведь их трава может оказаться ничуть не хуже вашей, может быть, куда лучше... Не знаю. Я бы сделал так, чтобы их стошнило этим яблоком, каждым кусочком, который они откусили по настоянию родителей и всех вокруг» [10, с. 652].

По мнению ряда психологов, главное, что объединяет всех одаренных детей и в значительной степени отличает от обыкновенных, это так называемая умственная активность, связанная с познавательной потребностью. Одним из первых, кто описал эту ненасыщаемую потребность, был Н.С. Лейтес [6]. По мнению В.С. Юркевич [12], эта потребность является «мотором» развития одаренных детей. В.С. Юркевич считает, что дети становятся одаренными, благодаря позитивной социальной среде и ненасыщаемой познавательной потребности, благодаря чему их способности развиваются «семимильными шагами».

Одаренным детям свойственно философское осмысление жизни. Они пишут:

*Время, что нам неподвластно, имеет свой вес,
В нем мы исчезнем, надеясь, теряясь, любя.*

А.Г. Асмолов считает, что профиль способностей одаренного человека разноразмерен, имеет множество пиков, в различной степени подверженных динамике. «... в своем феноменологическом проявлении одаренных людей отличает разнообразие талантов. Подобно А.Л. Чижевскому, они и рисуют, и пишут стихи, и музицируют, наряду с научными изысками, и философствуют, - иными словами полноценно и талантливо живут! И не случайно о подлинно одаренном человеке никогда нельзя определенно сказать, кто он есть по специальности: кем, например, был В. Гумбольдт, или В.И. Вернадский, или А.А.Любищев? Где грань между философом и поэтом? Как разъять в личности Ф. Петрарки – поэта и мыслителя, ученого и общественного деятеля?» [1, с. 669]. Разнообразие обеспечивает устойчивость. Это характерно как для культуры, так и для жизни людей. А.Г.Асмолов считает, что одноразмерный человек - существо крайне неустойчивое, а в своем предельном выражении – это психологический тип фанатика. Для данного типа личности срыв его ведущей цели равносителен срыву всей его жизни. Человек с отсеченной верхушкой своего единственного пика в критической ситуации попросту теряется, не зная, как и чем ему жить дальше.

Одаренных детей отличает высокая духовность, стремление защищать и сохранять красоту и гармонию, обеспечивать связь времен. Одаренный подросток пишет:

*Пусть заполнены болью страницы,
Пусть измяты в сомнениях листы,
В неурочный час буду молиться
О защите земной красоты.*

*Не присяду я возле порога,
Не найду я изысканных слов,*

*Но протянется нитью дорога
Сквозь великие сонмы веков.*

*В этом мире - забытом и пошлом
Мы во что-то по-прежнему верим,
Но в любой отвлеченной идее
Мы найдем отражение в прошлом.*

К.Г. Юнг отмечает, что личности одаренного ребенка может быть присуща дисгармония, которая выражается в том, что той или иной сфере личности может доставаться так мало внимания, что можно говорить о ее выпадении из общего развития. «Прежде всего, есть громадные различия в степени зрелости. В сфере одаренности при одних обстоятельствах господствует аномальная скороспелость, в то время как при других духовные функции лежат ниже нормального порога того же возраста. Из-за этого порой складывается такой внешний образ, который вводит в заблуждение. Перед нами вроде бы недоразвитый и духовно отсталый ребенок, и мы никак не ожидаем от него сверхобычных способностей» [11, с. 156].

Как указывает К.Г. Юнг, одаренный человек – это отклонение с биологической точки зрения от среднестатистической нормы, «...и поскольку изречение Лаоцзы «Высокое стоит на глубоком» является вечной истиной, то это отклонение направлено в одном индивиде одновременно и вверх, и вниз. Отсюда возникает определенное напряжение противоположностей, которое в свою очередь вновь наделяет личность темпераментом и интенсивностью. Даже если одаренный человек относится к тихим водам, то он вместе с ними достигает большей глубины. Не только отклонение от нормы, сколь благоприятным оно ни было бы, но и противоречивость, предрасполагающая к внутренней конфликтности, означает для одаренного риск» [11, с. 162].

По мнению Ж. Гюйо, одаренный человек способен «концентрировать и ассоциировать несколько индивидуальностей в своей собственной, поскольку носит в себе как бы живое общество» [4, с. 62].

У одаренных детей сильно развито чувство справедливости и проявляется оно очень рано. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу. Далекие проблемы находят отклик в их сердцах и одаренные дети, например, просят родителей перевести деньги в фонд помощи, пострадавшим от землетрясения, а иногда сами покупают благотворительные лотерейные билеты, сбор от продажи которых направляется в фонд помощи детям-сиротам.

Очень рано они пытаются разобраться в социальном устройстве общества, в котором живут, чувствуют свою связь с ним и реагируют на социальные изменения. Так, одаренный 12-летний мальчик в период перехода нашего общества на капиталистический путь развития остро переживал смену социальной системы и написал стихи, в которых это нашло свое отражение.

*Этот мир, словно сдавленный крик,
Исчезает в бессонную ночь.
Из загадки Вселенной возник
И сгорел, как бумага, точь-в-точь.
Будет много счастливых миров,
Мы забудем его и простим.
Он исчез в окруженье костров,
Но мне жаль, этот мир был моим.*

Некоторые психологи [4] отмечают, что одаренный ребенок в силу своей эмоциональной чувствительности в такие кризисные периоды может рассматриваться как латентная жертва социализации. В.С. Юркевич [12] считает, что мир, в котором отсутствует определенность, разрушающе действует на психику одаренного ребенка, Как пишет А.М. Лук, «В условиях непрерывной новизны организм существовать не смог бы. По-видимому, для поддержания интереса необходимо оптимальное соотношение новых и старых раздражителей» [7, с. 35].

У одаренных детей проявляется не по возрасту развитая рефлексия. Так, 9-летний ребенок на вопрос: «Почему ты пишешь стихи?» ответил следующее:

*Я подхожу к письменному столу,
Беру ручку
И начинаю писать стихи -
Воплощение моей мечты.
Я весь отдаюсь стихам,
Я занят только своими мыслями,
И я чувствую поэтическую нить,
Я взял ее в свои руки.
В мою душу проникла
Глубина красоты
И я должен поделиться
Ею с другими,
Потому, что поэзия есть красота,*

Она создает человека и

Поднимает его ввысь.

В более старшем возрасте на этот же вопрос ребенок привел высказывание своего любимого поэта И. Бродского: «Пишущий стихотворение пишет его прежде всего потому, что стихосложение – колоссальный ускоритель сознания, мышления, мирозерцания. Испытав это ускорение единожды, человек уже не в состоянии отказаться от повторения этого опыта, он впадает в зависимость от этого процесса, как впадает в зависимость от наркотиков и алкоголя. Человек, находящийся в подобной зависимости от языка, я полагаю, и называется поэтом» [2, с. 17-18].

У одаренных детей очень богатый внутренний мир и существует потребность оставаться наедине с этим миром - одиночество не тяготит их. Одаренный подросток написал:

В саду надежд, под сенью вдохновенья,

Когда весенний воздух свеж и чист,

Я напишу картину откровенья,

Достав из сердца бесконечный лист.

Я напишу картину мирозданья,

В котором мир принадлежит лишь мне,

В котором лишь мои порывы и желанья

Воссозданы в окне.

Из этого окна я часто вижу небо,

Когда оно творит закаты над рекой.

Под властью этих чар вдруг очутиться мне бы,

Чтоб испытать покой.

В изысканном саду, где я творю обычно,

Мечты и тишина мне шепчут: «Не спеши!»

Но я опять спешу, опять спешу привычно,

Забыв, что этот сад - есть сад моей души.

В другом детском стихотворении есть такие строчки:

Я создал для себя особый мир,

В котором время спрятано на дно,

Я там другими красками творил...

Иллюзии проходят как кино.

Они перекликаются со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Русская мелодия», написанном им в раннем юношеском возрасте:

В уме своем я создал мир иной

И образов иных существованье,

*Я цепью их связал между собой,
Я дал им вид, но не дал им названья.*

И. Бродский писал: «Видимо, всегда было какое-то «я» внутри той маленькой, а потом несколько большей раковины, вокруг которой «все» происходило. Внутри этой раковины сущность, называемая «я» никогда не менялась и никогда не переставала наблюдать за тем, что происходит вовне. Я не намекаю, что внутри была жемчужина. Я просто хочу сказать, что ход времени мало затрагивает эту сущность» [3, с. 16].

Важное значение имеют особенности самосознания личности одаренного ребенка. Многие исследователи отмечают у одаренных детей низкую самооценку. Этому факту существует множество объяснений. Одно из них связано со специфической структурой эго-состояния одаренных детей. Как было установлено в наших исследованиях, одаренные дети имеют эго-состояние «взрослый», выраженное в большей степени по сравнению с эго-состояниями «ребенок» и «родитель». Одаренные дети, оценивая свои достижения с позиции взрослого реально и достаточно жестко, считают их не очень высокими, детскими. Этим может быть объяснена их неблагоприятная Я-концепция, в частности, низкая самооценка.

Для одаренных очень актуальна проблема самоактуализации. Некоторые психологи пишут о том, что одаренный человек, которому мешают реализовать дар, грубо и некомпетентно вмешиваясь в сферу его интересов, ограничивая его интеллектуальную мощь, испытывает тяжелые страдания.

Одаренный ребенок пишет:
*Роят ямы на моей дороге,
Строят стены на моем пути.
Я сижу и думаю о Боге,
Все мечтаю истину найти.*

Когда препятствуют самоактуализации одаренных детей, это вызывает у них лишнюю трату энергии и тяжелые эмоциональные переживания. Следующие строчки подтверждают эту мысль:

*Я уже устал сопротивляться,
Не могу неистово бороться.
Все равно в седле не удержаться,
Все равно упасть на дно колодца.
Говорят: открыты мне все двери,
Но я вижу двери в ад и только.
И хоть верить хочется – не верю,
Сердцу также грустно, также горько.*

*Как пустынно в этом мире бесконечном,
Сердце бьется сдавленной пружиной
И страданием исходит вечным,
И стремится все равно к вершинам.*

Анализ литературы показал, что исследователи одаренных детей, изучая их проблемы, трудности проникаются к ним симпатией и сопереживанием, этим буквально пронизана книга «Одаренный ребенок» под редакцией Г.В. Бурменской и др. В.С. Юркевич в заключении своей книги «Одаренный ребенок: иллюзии и реальность» пишет: «Мне бы хотелось, чтобы вы, прочитав эту книгу, с болью обнаружили, что одаренность не только дар, но и крест» [6, с. 129].

Таким образом, как показал анализ литературы, одаренные дети обладают рядом психологических особенностей, о которых должны знать педагоги и родители для успешного воспитания.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. – Воронеж, 1996. 768 с.
2. Бродский И. Нобелевская лекция // Стихотворения. Таллин, 1991.
3. Бродский И. Сочинения. Т. 5. СПб.: МСМХСІХ, 1999.
4. Гюйо Ж.-М. Искусство с социологической точки зрения. СПб.: 1900. 464 с.
5. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.-Воронеж, 1997. 320 с.
7. Лук А.М. Эмоции и личность. М., 1982. 152 с.
8. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
9. Одаренные дети / Под ред. Бурменской Г.В. и Слуцкого В.М. / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
10. Сэлинджер Д.Д. Тедди / Над пропастью во ржи. Романы, повести, рассказы / Пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой и др. М.: ЗАО Изд-во Эксмо-Пресс, 1999.
11. Юнг К.Г. Феномен одаренности // Конфликты детской души. М., 1995. С.151-164.

Сухонос А.П.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: aleks.suhonosov@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной в современном российском обществе проблеме обеспечения безопасности учащегося в образовательной среде. Развитие личности, обеспечение эффективности учебно-воспитательного процесса во многом зависят насколько комфортными и безопасными будут условия, созданные в образовательной организации. В связи с этим, Правительство Российской Федерации, общественность акцентирует внимание на вопросах психологической безопасности участников образовательных отношений, минимизации возможных угроз и рисков. Еще более насущным становится дальнейшее развития и совершенствование системы психологического обеспечения образовательной деятельности.

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, образовательная среда, участники образовательного процесса, психологическая безопасность, личностная безопасность, угрозы психологической безопасности, обеспечение психологической безопасности.

The article is devoted to an actual problem in modern Russian society a student security in education. Personal development, ensuring the efficiency of the educational process depends largely on how comfortable and safe will be created in the educational organization conditions. In this connection, the Government of the Russian Federation, the public focuses on issues of psychological security of participants of educational relations, minimize potential threats and risks. It becomes even more imperative the further development and perfection of the system of psychological support of educational activities.

Keywords: education, educational space, educational scope, participants in the educational process, psychological security, personal security, threats of psychological security, ensuring psychological security.

Проблема психологической безопасности образовательной среды приобретает в последние годы все большую актуальность. Это связано с обострением и появлением новых социально-психологических вызовов и угроз в сфере образования: наличие фактов психологического и физического насилия, проблема профилактики манипуляции детьми в сети «Интернет», обострение психологических аспектов безопасности личности ребенка в информационном пространстве и т.д. Особую тревогу вызывает преступность среди

несовершеннолетних. В преступную среду вовлекается все большее число детей до 14 лет. По информации Федеральной службы государственной статистики, 3,7% преступлений совершено несовершеннолетними или при их соучастии. Статистика насильственных преступлений против личности среди подростков отмечает их немотивированную жестокость. Распространяется наркомания, которая по степени опасности для общества занимает второе место после терроризма. Пятая часть от общего числа наркоманов – несовершеннолетние; возрастает процент приобщения к наркотикам маленьких детей.

В связи с этим, возрастает роль образовательной среды в вопросах организации и обеспечения безопасности участников образовательных отношений. Согласно Закону РФ «Об образовании» (ст. 41, п. 1.8): «Охрана здоровья обучающихся включает в себя: обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность» [9].

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека.

В подходе И.А. Бaeвой «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [1].

Понятие «безопасность» в научных исследованиях определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз.

Понятие «Психологическая безопасность» большинство исследователей рассматривают как защищенность человека, предполагающую наряду с внешними внутренними условия безопасности, в число которых входят элементы опыта субъекта, складывающиеся в способность и готовность к распознаванию, предвидению и уклонению от опасностей, предполагающие как минимум владение соответствующими знаниями, умениями и навыками, определенный уровень развития перцептивных, мнемических, интеллектуальных и др. способностей, а также сформированную мотивацию к обеспечению безопасности жизнедеятельности [4].

М.А. Котик дает следующее определение: «Психологическая безопасность — это отрасль психологической науки, изучающая психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности, и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности» [5].

Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

Реализация задачи обеспечения психологической безопасности является одним из направлений психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Цель психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности состоит в создании безопасного социально-психологического климата, где каждый субъект образовательной деятельности может реализовать свои возможности личностного и профессионального роста.

Методологическими основами системы психолого-педагогического сопровождения выступают:

- культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский),
- деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.),
- концепция психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина),
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова),
- проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (Е.В. Бурмистрова, М.Р. Битянова, А.И. Красилов).

В нашем представлении, психологическое обеспечение – это комплекс мероприятий по формированию, укреплению и развитию у участников образовательного процесса психологических качеств, обеспечивающих их высокую психологическую устойчивость.

Значительный вклад в изучение психологической безопасности образовательной среды внесли такие ученые как: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, И.А. Баева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Б.Ф. Ломов, Н.А. Лызь, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Б. Краус и другие.

Психологическая безопасность может рассматриваться как один из критериев психологического благополучия и здоровья всех участников образовательного процесса, и эта очевидная задача, которая не может оспариваться ни сторонниками, ни противниками любых инноваций. Сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, других способствующие гармоничному развитию личности – основная цель социально-психологического взаимодействия участников образовательного процесса.

Основные угрозы психологической безопасности в образовательной среде:

- наличие фактов психологического и физического насилия,
- наличие проблем в межличностном взаимодействии участников образовательных отношений,
- отсутствие референтной значимости образовательной среды,

- отсутствие целенаправленной системы психологической подготовки участников образовательных отношений,
- отсутствие системы специального обучения лиц, отвечающих за реализацию задачи обеспечения психологической безопасности в образовательной среде,
- угрозы террористических актов.

Профилактика данных угроз может служить одним из значимых оснований для моделирования психологической безопасности образовательной среды.

Психологическое обеспечение обладает относительной самостоятельностью, проявляющейся, прежде всего, в ее целях – формирование психологической готовности участников образовательного процесса к выполнению учебно-воспитательных задач, устойчивости психики к воздействию различных психологических, стрессогенных и криминогенных факторов, профессиональной надежности лиц, призванных обеспечить психологическую безопасность образовательного процесса.

Психологическая готовность и устойчивость пронизывают все составные компоненты психологического обеспечения. Они являются психологической составляющей данного процесса и состоят из следующих компонентов: мотивационного; эмоционального; волевого; познавательного; интеллектуального; операционального (моторного).

Уровень развития выше перечисленных компонентов отражает функциональную надежность психики в сложных психологических условиях и ситуациях, адекватно обеспечивает выполнение учебно-воспитательных задач. Поэтому очень важно в ходе повседневной деятельности, заблаговременно сформулировать психологическую устойчивость в виде системы психологических качеств (знаний, навыков, умений), которые определяют потенциальную возможность преодолевать трудности и успешно выполнять поставленные задачи.

Одновременно с заблаговременной устойчивостью формируется и длительная готовность, основанная на ранее приобретенных знаниях, навыках, умениях, опыте и других профессионально-важных качествах.

По мнению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, для обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходимо:

- изучение образовательной среды образовательной организации и выявление оценки со стороны педагогов, учащихся и их родителей состояния ее психологической безопасности;
- выявление состояния психического здоровья учащихся и педагогов путем диагностики их личностных, эмоциональных и коммуникативных состояний;

- установление взаимосвязи между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников;

- оценка эффективности деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения по реализации программы создания психологической безопасности образовательной среды и обеспечения ее оптимального функционирования;

- обоснование технологии и организация мониторинга психологической безопасности образовательной среды в образовательном учреждении;

- создание технологий сопровождения субъектов образовательного процесса, снижающих риски психологической безопасности и проявления психологического насилия в образовательной среде [4].

К этому необходимо добавить ряд положений, в частности:

- разработка программы психологической подготовки субъектов образовательных отношений;

- создание системы специальной подготовки лиц, отвечающих за реализацию задачи обеспечения психологической безопасности в образовательной среде;

- возрастание негативного информационного воздействия на сознание ребенка через интернет и СМИ.

При этом, психологическое обеспечение должно представлять ряд последовательных этапов, на каждом из которых решаются определенные задачи, В соответствии в ними подбирается содержание форм, способов и методов психологического воздействия.

Первый этап – аналитико-прогностический. Он имеет своей целью выявление психологических особенностей образовательной деятельности в конкретной образовательной организации, отношения к ней всех участников образовательного процесса, прогнозирование и организация психологически целесообразных управляющих воздействий.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

- осуществление психологической оценки созданных и предполагаемых условий образовательной деятельности, осмысление действия предстоящих психогенных факторов, рисков, угроз, трудностей, а так же требований, которые будут предъявлены к психологическим качествам учащихся в ходе образовательного процесса;

- выявление психолого-педагогических особенностей образовательной среды, уровня их психологической сложности для учащихся;

- изучение и анализ психологического состояния каждого учащегося и психологического климата в учебных группах (классах), их отношения к учебной деятельности, к указаниям и распоряжениям администрации

образовательной организации, характера преобладающих психических состояний и эмоциональных настроений;

– определение уровня психологической готовности всех участников образовательного процесса к выполнению учебно-воспитательных задач и формулировка прогностических гипотез эффективности предстоящей образовательной деятельности с целью организации психологически целесообразных управляющих воздействий.

В качестве факторов, на которые обращается особое внимание, можно считать уровень развития следующих компонентов:

– мотивационного (наличие потребности в учении, учебной мотивации, мотивации достижения успеха, стремления быть лидером, проявление чувства ответственности за результаты учебной деятельности и др.);

– познавательного (знание основ обеспечения психологической безопасности, психотравмирующих, психогенных факторов, способов противодействия им и др.);

– эмоционального (доминирующие чувства, состояния тревоги, отчаяния, беспокойства, сомнения, неспровоцированной агрессии и др.);

– волевого (наличие установки, способности преодолевать трудности, умения управлять собой и др.);

– моторного (сформированность навыков и умений управлять своим поведением в сложных психологических ситуациях и др.).

Второй этап – целевой психологической подготовки. Его цель сформировать необходимый для успешного противодействия психогенным факторам уровень психологической готовности и необходимый уровень эмоционально-волевой устойчивости субъектов образовательных отношений.

Здесь же важно отметить очень важное методологическое положение. Оно состоит в том, что психологическое обеспечение образовательного процесса гораздо шире, чем психологическая подготовка. В процессе психологического обеспечения решаются в большей мере задачи условной психологической подготовки, в частности: формирование доверия между участниками образовательных отношений (учащимися, педагогами, родителями, администрацией и т.д.); активизация и закрепление мотивационных установок; разработка и апробация психологических моделей ситуаций и др. То есть, речь идет о формировании специальных качеств: функциональной надежности психики конкретной личности, готовности бороться с любыми трудностями, мотивационной установки на успех в любых видах учебно-воспитательной деятельности.

Третий этап – психолого-педагогического сопровождения. На этом этапе решаются следующие задачи:

- моделирование поведения личности в различных ситуациях, оценка степени усталости, подверженности психотравмирующим слухам и панике;
- формирование установки на успешное эффективное продолжение учебной деятельности после негативного психологического воздействия;
- управление психическими состояниями, коррекция настроений, поддержка потерпевших неудачу.

На этапе психологического сопровождения используются оперативные формы и методы работы: включенное наблюдение, беседы, применение приемов саморегуляции, тренинги, измерение психофизиологических показателей и др.

Четвертый этап – реабилитация и восстановление лиц, получивших психические и психологические травмы. Работа по психологической реабилитации начинается на этапе сопровождения и включает:

- психологическую диагностику, выявления отклонений и нарушений;
- организацию своевременного отдыха, психотерапевтической помощи, психологической разгрузки;
- проведение медикаментозных воздействий, а при необходимости нетрадиционных методов психокоординации.

Таким образом, проблема обеспечения психологической безопасности, в том числе и образовательной деятельности, не нова. Но в современных социальных условиях необходимость эффективной психологической подготовки к различным психогенным, стрессогенным и криминогенным ситуациям в образовательной среде еще больше обнажила ряд острых проблем, решение которых возможно в рамках всей системы психолого-педагогического сопровождения (психологического обеспечения) образовательного процесса.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
2. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. 304 с.
3. *Карнеева О.А., Сухоносков А.П.* Воспитательная работа в ВУЗе: основные подходы и проблемы // Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в условиях перехода на уровневую систему подготовки кадров: материалы международной заочной научно-практической конференции. – Брянск: Издательство ООО «Ладомир», 2010. С. 60–67.
4. *Коджаспиров А.Ю.* Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. Курс лекций: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Проспект, 2017. 461 с.

5. Котик М.А. Психология и безопасность: Монография по психологии труда. СПб.: Питер, 2006. 285 с.

6. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза: Монография. Таганрог, изд-во ТРТУ, 2005. 305 с.

7. Сухонос А.П. Психолого-педагогическое сопровождение девиантного поведения подростка в образовательном процессе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции, 15-16 апреля 2014 г., Москва, МГПУ. М.: Экон-информ, 2014. С. 96–101.

8. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: Учебно-методическое пособие. Уфа: ИРО РБ. 190 с.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 29.07.2017 года.

Листик Е.М.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: elena.listik@mail.ru

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СВОЕЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ

В статье рассматриваются вопросы субъективного восприятия студентами младших и старших курсов педагогического вуза готовности к родительству. Приводится сопоставление ответов студентов, оценивающих себя как готовых и не готовых к родительству, студентов 2 и 4 курса бакалавриата. В статье также описываются основания субъективной оценки готовности и неготовности стать родителем. Выявлены различия между оценками готовности к родительству у студентов разных курсов педагогического вуза.

Ключевые слова: родительство, готовность к родительству, студенты вуза, оценка, самооценка, социальная роль родителя.

In the article questions of subjective perception by students of junior and senior courses of pedagogical high school of readiness for parenting are considered. Comparison of the answers of students evaluating themselves as ready-made and not ready for parenting, undergraduate students 2 and 4 is given. The article also describes the grounds for subjective assessment of willingness and unwillingness to become a parent. Differences between assessments of readiness for parenting among students at different levels of a pedagogical university have been revealed.

Key words: parenthood, readiness for parenting, university students, assessment, self-esteem, social role of the parent.

Родительство является неотъемлемой частью жизни большинства людей, живущих в любом социальном сообществе. И с наступлением взросления перед личностью встает задача осмысления и переживания вопросов, касающихся будущего родительства, будь то формирование гипотетической родительской позиции, отношения к своим будущим детям или выбор приоритетного стиля воспитания.

Изучением феномена родительства и готовности к нему занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Весомый вклад в изучение родительства и семьи внесли Ю.Е. Алешина, Э. Берн, Н.В. Боровикова, В.И. Брутман, А.Я. Варга, Е.Н. Васильева, Т.А. Гурко, Т.А. Гурьянова, И.В. Грандиловская, И.В. Добряков, О.Ю. Дубовик, Е.В. Евдокимова, С.Н. Ениколопов, М.О. Ермихина, А.И. Захаров, Е.И. Захарова, Е.И. Исенина, О.А. Карабанова, Н.Б. Кедрова, С.О. Кашапова, Г.В. Козловская, И.С. Кон, С.Н. Копыл, Р.В. Овчарова, Н.Пезешкиан, В.М.Поставнев, И.В.Поставнева, А.А. Северный, Г.В. Скобло, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, С.А. Федоренко, Г.Г. Филиппова, Э. Фромм, А.В. Щербаков, Э.Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон и др.

В многочисленных современных психологических источниках понятия «родительство», «готовность к родительству» затрагивают описания не только представлений, убеждений, установок личности о себе как о родителе, но и поведенческую составляющую, сопоставление материнской и отцовской готовности к родительству в процессе воспитания ребенка [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. На каждом этапе переживания и проживания родительства происходит переоценка собственных представлений и позиций, меняется образ себя как родителя и образ реализуемой системы семейного воспитания [5, с. 29]. Анализируя понятие готовности к родительству можно сделать вывод что, оно не является прижизненной психологической данностью будущих родителей, это длительный процесс осознания, мотивации, индивидуальный путь становления каждого из потенциальных или фактических родителей.

В данной статье мы акцентируем свое внимание на первоначальном этапе формирования готовности к родительству у молодых людей в возрасте от 18 до 23-х лет. На наш взгляд, это этап некой предварительной самооценки круга качеств и позиций, необходимых для успешного выполнения функций родителя, определяемых самой личностью, примеривания к себе образа родителя. Мы полагаем, что ответы респондентов дают важные прогностические выводы для анализа общих тенденций, присущих сегодняшнему молодому поколению. Нам важно и интересно было узнать в каком возрасте планируют становиться родителями современные студенты,

считают ли они себя готовыми к выполнению данной социальной роли? Какие причины и условия указывают в качестве готовности и неготовности к родительству? Связано ли субъективное ощущение готовности к родительству с такими факторами, как состав семьи, детско-родительские отношения?

Мы описываем отношение студентов к собственной готовности к родительству, как у выборки, не столько планирующей детей, сколько пока строящей свое отношение к феномену родительства. В исследовании приняли участие 100 студентов бакалавриата 2 и 4 курсов Института педагогики и психологии образования в возрасте от 18 до 23 лет. Целью нашего исследования являлось изучение представлений и отношений студентов к готовности стать родителями, какими они будут родителями, какие качества у них для этого есть. Студентам был дан опросник из 10 вопросов, которые касались представлений и оценки респондентов собственной готовности к родительству. Как они оценивают свою готовность стать родителями на данном этапе жизни (обоснование своего ответа). Также опросник включал в себя такие вопросы как пол, возраст испытуемого, наличие брака, опыта воспитания детей, желаемый возраст родительства, состав семьи, в которой выросли, количество детей и др.

В таблице 1 представлен процент ответов на вопрос, готовы ли вы стать родителем и почему.

Таблица 1.

Субъективная оценка студентами педагогического ВУЗа готовности к
родительству

2 курс (18-19 лет)		4 курс (21-23 года)	
Да (готов)	Нет (не готов)	Да (готов)	Нет (не готов)
23,3 %	76,7 %	64,3 %	35,7 %

Общий анализ всех полученных ответов показал рост оценки собственной готовности стать родителем по мере взросления и завершения обучения. Выпускники бакалавриата в большинстве своем считают себя готовыми к родительству и пишут о своих желаниях (иметь ребенка, заботиться о нем, взять на себя ответственность за воспитание ребенка, создать семью). Их желание часто подкреплялось и возможностями (наличием определенных умений и навыков воспитания детей, моральной и физической готовности, материальной обеспеченности). Среди основных качеств, способствующих, на их взгляд успешному родительству, назывались такие, как выдержанность, ответственность, умение найти подход к детям, хозяйственность, жизнерадостность, любовь.

Тогда как преобладающее число ответов студентов второго курса свидетельствует о субъективной неготовности к принятию роли родителя.

Считают себя не готовыми к такому важному шагу в их жизни, как родительство (76,7 % второкурсников) (табл. 1 и рис. 1). В числе основных причин неготовности указывают, что слишком рано, «сама еще ребенок», зависимость от родителей, нужно закончить обучение в университете, мало опыта, не замужем, нужно создать карьеру, нет ничего, кроме знаний о воспитании детей, нет ответственности, желания иметь детей, хорошей работы, материальной обеспеченности, достаточного количества свободного времени, своей семьи, хочется пожить для себя. Большинство студентов, которые оценивают себя как неготовых к родительству, ссылаются на свой возраст, как недостаточно зрелый для самостоятельной жизни.

Таким образом, студенты, оценивающие себя не готовыми к родительству, показали отсутствие желаний и возможностей. И действительно, социальная ситуация развития в юношеском возрасте не предрасполагает к принятию на себя роли родителя, поскольку связана с профессиональным самоопределением и переходом к самореализации, это вход в самостоятельную жизнь, но еще не сама самостоятельная жизнь. Именно поэтому в студенчестве молодые люди решают в первую очередь задачи профессионального обучения и роста. И только в ближайшей или отдаленной перспективе они ставят задачу создания семьи и рождения ребенка.

К четвертому курсу, в рамках нашего исследования, не готовых стать родителями остается всего 35,7 %, что практически в два раза меньше. Таким образом, мы можем констатировать прогрессивные изменения в субъективной оценке готовности к родительству у студентов педагогического вуза по мере взросления и возрастания курса обучения. Использование непараметрического теста по критерию U Манна-Уитни для независимых выборок позволило получить очень значимые различия ($P \leq 0,002$).

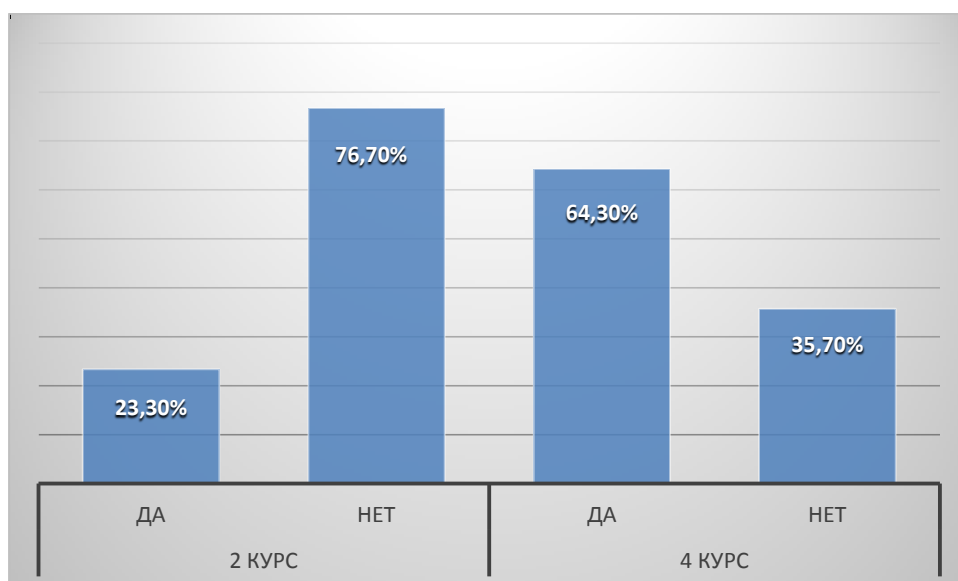


Рисунок 1. Субъективная оценка студентами своей готовности к родительству

Сопоставление результатов ответов студентов по разным вопросам позволило нам получить достаточно интересные выводы. Так, например, мы выявили, что студенты, которые писали о своей любви к детям, в 51,7 % случаев готовы стать родителями на данном этапе своей жизни и переживают возможность стать родителем как позитивно окрашенное событие. Действительно, готовность выполнять ту или иную деятельность предполагает положительное отношение к ней, потребность к включенности в данную деятельность [7, с. 13]. Использование непараметрического теста по критерию U Манна-Уитни для независимых выборок позволило получить максимально значимые различия ($P \leq 0,001$). Значимые различия были выявлены по двум независимым выборкам «Курс» и «Любовь к детям» по критерию U Манна-Уитни ($P \leq 0,043$). Студенты 4 курса в своих ответах чаще указывали среди прочих ответов любовь к детям, как мотив готовности к родительству, по сравнению со студентами второго курса.

Также были выявлены максимально значимые различия с использованием критерия U Манна-Уитни для независимых выборок по переменным «субъективная оценка студентами своей готовности к родительству – желаемый возраст стать родителем» ($P \leq 0,001$). Студенты, которые отвечали, что готовы к родительству, указывали более ранний возраст планирования появления первого ребенка, чем студенты, которые писали о своей неготовности стать матерью или отцом.

У студентов, имеющих опыт воспитания детей (братьев, сестер, племянников), возраст, в котором они планируют стать родителями, указывался в более раннем и узком временном диапазоне (с 19 до 24 лет), чем у студентов, не имеющих такого опыта. Их временной диапазон готовности к родительству варьировался от 20 до 32 лет. Использование непараметрического теста по критерию U Манна-Уитни для независимых выборок («Опыт воспитания детей» и «Желаемый возраст рождения ребенка») позволило получить очень значимые различия ($P \leq 0,003$).

Таким образом, мы выявили, что субъективная оценка студентами своей готовности к родительству в данном возрастном диапазоне (18-23) является достаточно изменчивой характеристикой. На субъективное восприятие и представление себя родителем, по данным нашего исследования, безусловно влияет возраст (переход от юности к молодости и ранней зрелости), приобретение и овладение профессиональными компетенциями по мере возрастания курса обучения, а также, наличие жизненного опыта воспитания

детей в собственной семейной системе (братья, сестры, племянники). Готовность к родительству предполагает любовь к детям, более ранний возраст планирования рождения первого ребенка (от 19 до 24).

В целом ответы студентов говорят о том, что они представляют родительство как трудный и ответственный процесс, который требует подготовки материальной базы, моральной готовности, больших затрат времени, поэтому важно пройти определенные периоды профессионального роста и становления, чтобы приобрести все необходимые психологические качества и создать благоприятные социально-бытовые условия. На наш взгляд, широкие возможности современного общества в области профессиональной самореализации, в определенной степени, могут препятствовать выбору социальной роли родителя на этапе юности и ранней взрослости, а также формированию зрелых взглядов и представлений на родительство.

Литература

1. Васильева Е.Н. Психологическая готовность к родительству: монография / Е.Н. Васильева, А.В. Щербаков. Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. 208 с.
2. Евдокимова Е.В. Психология родительства: личностные и социальные ракурсы /Е.В. Евдокимова, И.Б. Котова. Ростов н/Д.: ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2013. 220 с.
3. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: научная монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 258 с.
4. Захарова Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен. автореф. дис.....д.псих.н.: 19.00.13. М., 2017. 46 с.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
6. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
7. Поставнев В.М. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители: Монография / В.М. Поставнев, И.В. Поставнева. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015. 195 с.

Т.А. Павленко

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: tatiana_pavlenco@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

В статье рассматриваются вопросы развития инициативности детей в старшем дошкольном возрасте. Особый акцент делается на особенностях проявления познавательной, волевой, творческой и коммуникативной инициативности в условиях различных образовательных сред дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: инициатива, инициативность, познавательная, волевая, творческая, коммуникативная инициативность, образовательная среда.

The article deals with the development of initiative of children in the senior preschool age. Particular emphasis is placed on the features of the manifestation of cognitive, strong-willed, creative and communicative initiative in the conditions of various educational environments of a pre-school educational organization.

Key words: initiative, initiative, cognitive, strong-willed, creative, communicative initiative, educational environment.

В различных сферах современного общества особенно востребованы люди инициативные, умеющие предложить и реализовать новые идеи, позиционирующие себя как активные и творческие специалисты. В социуме существует социальный заказ на поддержку и развитие активности, инициативности, самостоятельности граждан. Об этом свидетельствуют многочисленные общественные инициативы и движения, а также распространенность и популярность волонтерских организаций и благотворительных фондов, к участию в которых приглашаются юноши и девушки.

Инициативность позволяет человеку проявлять свою жизненную позицию, реализовывать свои потребности и потребности других людей, устанавливать контакты, познавать новое, находить решения в проблемных ситуациях, поэтому все большее значение придается развитию инициативности в детском возрасте в период интенсивного формирования личности. Система образования как социальный институт чутко реагирует на современные запросы общества, поддерживая проявление и развитие социальной активности и инициативности у субъектов образовательного процесса. Направленность

системы образования на развитие активной и самостоятельной личности отражается в новых ФГОС всех уровней образования. Одним из принципов дошкольного образования назван принцип поддержки инициативы детей в различных видах деятельности (ФГОС ДО) [4]. В целевых ориентирах ФГОС ДО [4] предполагается, что к концу дошкольного возраста ребенок способен проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности, проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, обнаруживать способность к воплощению разнообразных замыслов и т.д.

Во многих современных исследованиях (Е.В. Коротаева, Н.А. Короткова, С.Ю. Мещерякова, П.Г. Нежнов, АН. Поддьяков, И.С. Попова, Е.О. Смирнова, А.В. Святцева и др.) подчеркивается важность развития инициативности для дальнейшего становления личности уже в дошкольном детстве. С.Ю. Мещерякова отмечает, что «инициативность – важнейший показатель уровня развития деятельности и личности, особенно на ранних этапах развития ребенка» [3: с.71].

Инициативность рассматривается как характеристика деятельности, поведения и личности человека. Основой инициативности является «...способность действовать по внутреннему побуждению, в отличие от реактивности – поведения, осуществляемого в ответ на внешние стимулы» [3: с.71]. К.А. Альбуханова-Славская [1], определяя инициативность как выражение побуждений и желаний, мотивов субъекта, побудительный аспект деятельности, познания и общения, отмечает, что это выражение является опережающим внешние требования или встречную по отношению к ним свободную деятельность субъекта. Формой проявления инициативности субъекта в различных ситуациях выступают инициативы.

В психологических исследованиях анализируются различные характеристики инициативности: динамические, мотивационные, эмоциональные, когнитивные (К.А. Альбуханова-Славская, Т.Г. Борисова, М.С. Говоров, Э.А. Голубева, Т.Г. Егоров, Р.В. Ершова, Б.Р. Кадыров, Н. А. Короткова, А.И. Крупнов, П. Г. Нежнов, Л.С. Новикова, А.Н. Поддьяков, И.Л. Пономарева, В.П. Прядсин, И. С. Попова, А.Э. Пятипин и др.). Инициативность связывается учеными с волевыми процессами и свойствами личности, характером, способностями, когнитивной сферой. Соответственно изучается исследовательская инициативность, творческая, познавательная, коммуникативная, поведенческая, речевая и др. Выделяется много видов инициативности в зависимости от основания, по которому проводится классификация, например по развитости как черты личности (эпизодическая,

постоянная), по степени творчества (репродуктивная, творческая), по степени самостоятельности, по характеристике мотивации и др. Инициативность по-разному проявляется в разных видах деятельности: познавательной, трудовой, общественной и др. В ряде исследований в соответствии со структурой деятельности выделяют мотивационную, когнитивную, поведенческую и рефлексивную составляющие инициативности С.Б. Шухардина и А.В. Святцева [6] рассматривают эти составляющие инициативности в преломлении к развитию детей старшего дошкольного возраста. Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов [2] выделяют четыре основные сферы проявления инициативности у детей дошкольного возраста: творческая инициатива, инициатива как целеполагание и волевое усилие, коммуникативная инициатива, познавательная инициатива.

Необходимо отметить, что как структура и характеристики инициативности, так и критерии проявления инициативности являются мало изученными и четко не определены.

Дошкольный возраст один из самых значимых для психического развития детей. В известном лонгитюдном исследовании [Heckman J., Cunha F., Lochner L., Masterov D., 2006] было доказано, что даже через 40 лет влияние дошкольного обучения, обнаруживается в профессиональном развитии человека, карьере, семейной ситуации и в других сферах жизни.

Актуальным вопросом становится изучение возможностей образовательной среды в организациях дошкольного образования, которая способствует (или наоборот) развитию и поддержке инициативности детей. Образовательная среда имеет свою структуру, однако нет единого подхода к выделению компонентов образовательной среды (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, Е.В. Коротаева, В.И. Слободчиков, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др.). Как правило, все авторы выделяют предметно-пространственную составляющую (физический, предметный или предметно-пространственный компонент), составляющую, отражающую образовательную направленность среды (дидактический, информационный компоненты, программа обучения, событийный), а также компоненты связанные с культурой и взаимоотношениями субъектов образовательного процесса (культурный, социальный, и др.)

В исследованиях (Е.В. Воробьева, Е.В. Коротаева, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, А.В. Святцева, Г.А. Цукерман, О.А. Шиян и др.) называются значимые для развития детской инициативности и самостоятельности в дошкольной организации характеристики образовательной среды. К ним относят: обеспечение возможности для свободного выбора детьми деятельности,

участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, не директивная педагогическая помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности и др.

Мы решили исследовать уровень развития и особенности проявления инициативности детей 6-7 лет, посещающих ДОО с различно организованной образовательной средой. Эмпирическое исследование проводилось в 2017 году на базе ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка №1944». В исследовании принимали участие 56 детей (двух подготовительных к школе групп), из них 33 мальчика и 23 девочки в возрасте от 6 лет, 4 месяцев до 7 лет, 5 месяцев. Группы детей идентичны по составу и уровню развития. В нашем исследовании так же принимали участие в качестве экспертов педагоги двух групп и педагог – психолог образовательной организации. Группы, которые посещали дети, были отобраны для исследования по параметру «организация образовательной среды».

Экспериментальное исследование проходило в 2 этапа. На первом этапе была оценена образовательная среда в двух группах ДОО при помощи Шкал ECERS-R (Т. Хармс, Р. Клиффорд, Д. Крайер) [5]. Под «образовательной средой» создатели ECERS понимают организацию пространства (то, что в ФГОС ДО именуется «предметно-пространственной средой»), времени (распорядок дня, соотношение регламентированной и свободной деятельности) и взаимодействие (характер взаимодействия детей и взрослых, а также отношения в детской группе и взрослых между собой). Эта шкала была выбрана для исследования еще и по той причине, что она чувствительна к определению условий, способствующих развитию детской инициативы [8].

Оценка производилась по следующим подшкалам, у которых есть конкретные показатели: предметно-пространственная среда, присмотр и уход за детьми, включая общение педагогов с детьми, развитие речи и мышления, организация детской активности, взаимодействие, структурирование программы (распорядок дня, свободная игра, групповые занятия). Индикаторы данной методики выстроены следующим образом: 3 балла – обеспечены безопасность и минимально допустимый уровень качества по каждому показателю; 5 баллов – это эквивалент оценки «хорошо»; 7 баллов – среда может быть оценена на «отлично», созданы условия для инициативного действия ребенка в среде.

На втором этапе была проведена методика экспертных оценок (Карты проявлений инициативности А.М. Щетининой) [7].

Данные, полученные в результате оценки образовательной среды представлены на рисунке.

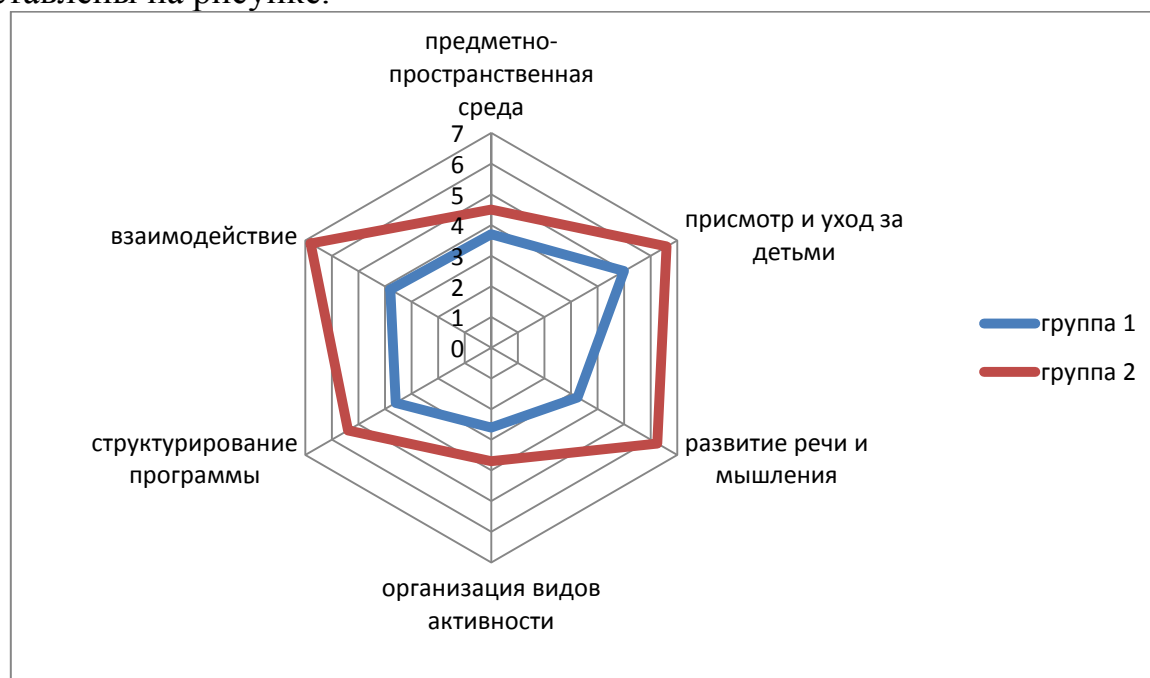


Рисунок. Оценка образовательной среды в 1 и 2 группах

Образовательная среда группы 1 была оценена на 3,6 балла, группы 2 – на 5,5 баллов.

Самый низкий балл в 1 группе был присвоен подшкале «организация видов активности» – 2,6 б., т.е. ниже минимально допустимого уровня. Самый высокий балл в 1 группе был присвоен подшкале «присмотр и уход за детьми» – 5 б. По остальным подшкалам оценки в диапазоне от 3 до 4 баллов. Во второй группе самый высокий балл по подшкале «взаимодействие» – 6,8 б., также высокие баллы по подшкалам «присмотр и уход за детьми» – 6,6 б. и «развитие речи и мышления» – 6,25 б., ни одна из подшкал не оценена ниже 3 баллов, это говорит о том, что все составляющие образовательной среды находятся на уровне выше минимально допустимого и между оценками «хорошо» и «отлично».

Кратко рассмотрим особенности образовательной среды в двух исследуемых группах, оценим предоставляется ли ребёнку пространство для проявления инициативы. При оценке образовательной среды мы остановились, как отмечалось выше, на трех составляющих: организация предметно-пространственной среды, времени, характер взаимоотношений.

1. Организация предметно-пространственной среды.

Помещения обеих групп довольно просторные, светлые, отремонтированные. Санитарное состояние групп соответствует санитарно-гигиеническим нормам.

В группе номер один пространство организовано с помощью выделения тематических уголков (уголок сюжетно-ролевых игр, настольно-печатных игр, конструирования, рисования). Все уголки расположены вдоль стен по периметру группы. В группе 3 вида строительного материала, краски, кисти, пластилин. При этом не достаточное количество и разнообразие настольно-печатных игр, материалов для занятия счетом, развития логики. Часть материалов, предназначенных для детей, находится в группе и к ним обеспечен доступ детей, часть материалов малодоступна, без помощи педагога дети не могут их взять. Тематические уголки – это место для самоорганизованных видов деятельности. Образовательная деятельность осуществляется в основном за столами с использованием раздаточного материала, иногда на ковре. Выставка детских работ оформлена в детской раздевалке над шкафчиками, в группе - уголок природы, уголок для дежурных, информация для детей оформлены готовой полиграфической продукцией.

В группе номер два пространство организовано с помощью выделения центров интересов, например: библиотека, здесь собраны разнообразные книги, стоит мягкое кресло, дети могут самостоятельно пользоваться наушниками для прослушивания сказки. В центре конструирования 8 видов строительного материала и конструкторов, центр сюжетно–ролевой игры, в центре творчества детям доступны различные виды бумаги, клей, ножницы, пластилин, бусинки, природные материалы и др. В группе также оборудовано игровое пространство для самоорганизованных видов деятельности и игр. В групповых помещениях выделены уголки уединения, в которых дети могут отдохнуть, почитать. Пространство оформлено детскими работами на уровне глаз детей, календарь природы, правила поведения, правила дорожного движения – результат детского творчества. Дети по собственной инициативе оформляют пространство своими работами. Образовательная деятельность проходит в центрах интересов, которые дети выбирают в зависимости от собственных предпочтений. Довольно часто используется метод проектов.

2. Организация времени. Организации времени в двух группах основывается на общем режиме дня. В группе номер один время дня организовано в соответствии с заранее составленным планом. Занятия проводятся в соответствии с сеткой занятий, темы занятий определены заранее. В группе номер два режим строится более гибко, в зависимости от обстоятельств, желаний детей, может быть увеличена прогулка или проведено наблюдение в природе, изменена тема занятий на более актуальную для детей в данный момент времени.

3. Характер взаимоотношений детей со сверстниками, а также детей и взрослых.

Взаимодействие в первой группе. Общение педагогов с детьми происходит в основном на занятиях, в свободной деятельности общение характеризуется направленностью на присмотр и уход. Позиция педагогов практически в 100 % времени общения – руководящая. В группе нет практики обсуждения идей, возникающих у детей в их свободной деятельности. Дети обращаются к педагогам в том случае, если нужна помощь в получении материалов, которые недоступны для них или в организации деятельности по воплощению своих идей. Педагоги предоставляют свободу детям в разрешении возникающих во взаимоотношениях между ними сложностей и вмешиваются только в том случае, когда дети к ним обращаются или ситуация очень сильно накаляется. Детям предоставляется довольно высокая степень свободы и самостоятельности в разрешении проблемных ситуаций. Вмешательство происходит как правило в виде трансляции норм и правил поведения детей, поступки детей, сама ситуация не выносятся на обсуждение с детьми.

Взаимодействие во второй группе. Позиция педагогов по отношению к детям «партнерская». Педагоги практикуют приемы «активного слушания», «Я-сообщения». С детьми проводят коммуникативные игры и упражнения. Утром и вечером традиционно проходят «утренний круг», «вечерний круг», в ходе которых дети обсуждают интересующие их темы, важные вопросы. Вводимые в группу правила обговариваются с детьми и принимается то правило, за которое дети проголосовали. Оформление пространства группы согласовывается с детьми. Педагоги записывают те вопросы, которые интересны детям выносят на обсуждение с детьми, дети ищут на них ответ, в том числе дома с родителями. При подготовке к утренникам педагоги предлагают детям поставить свои номера. В группе практикуется ежедневное записывание педагогами рассказов, сочинённых детьми в личную тетрадь. Дети обеих групп самостоятельно дежурят (накрывают на стол).

Взаимодействия в группе номер один носит более формальный характер, направлено в основном на уход и присмотр за детьми, позиция педагога во всех ситуациях одинаковая - «над детьми». Надо отметить, что детям дают большую степень свободы в самоорганизованной деятельности и в разрешении возникающих проблем. Взаимодействие во второй группе построено на позиции сотрудничества педагога с детьми, участия педагога во всех детских делах, предоставления выбора детям во всех сферах жизни в детском саду, поддержки значимости мнения детей, продуктов их деятельности.

Таким образом, в группе номер один дети проявляют свою инициативу в ситуациях затруднения, когда они не могут справиться с поставленной задачей или реализовать задуманное, не могут достать необходимые им материалы, разрешить сложную ситуацию во взаимодействии - они обращаются к педагогу за помощью. Можно сказать, что инициативность проявляется как

вынужденная. Еще одной сферой проявления инициативы является хозяйственно бытовой труд, самообслуживание.

В группе номер два дети проявляют инициативу в ситуациях выбора занятий, видов деятельности, темы занятия, участников подгруппы, с которыми будут выполнять свой проект, необходимых материалов, места, в котором они будут реализовывать задуманное.

На следующем этапе исследования мы диагностировали уровень развития инициативности у детей 1 и 2 групп. Экспертные оценки педагогов и психолога по «Карте проявления инициативности Щетининой А.М.» позволили нам выделить в двух исследуемых группах три подгруппы детей с разным уровнем развития инициативности (Таблица 2).

Таблица 2

Развитие инициативности у детей в двух исследуемых группах

Уровень развития инициативности	Группа 1	Группа 2
	Количество детей (%)	Количество детей (%)
Высокий	58,5	53,3
Средний	33,8	37,4
Низкий	7,7	9,3

Как видно из данных, приведенных в таблице, в целом развитие инициативности в двух исследуемых группах находится примерно на одном уровне. В первой группе больше детей с высоким уровнем инициативности (на 5,2%), меньше со средним (на 3,6%) и низким (на 1,6%) уровнями. Однако, наблюдаются и некоторые различия в развитии инициативности детей двух групп. Так, инициативность детей 1 группы проявляется в большей мере как творческая инициатива, включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность детей, а также создание творческих продуктов и коммуникативная инициативность, как включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками и взрослыми, привлечение их к игре, прояснение позиций при распределении ролей. В данной группе наблюдается обращение к педагогу только при возникновении сложностей, например при недостаточном количестве необходимых материалов, конфликтах.

Инициативность детей 2 группы проявляется в большей мере в познавательной деятельности как познавательная инициатива, любознательность, включенность в экспериментирование, познавательно-исследовательскую деятельность; а также как волевое усилие и целеполагание, что выражается в активной подготовке к деятельности, преодолении сложностей при выполнении заданий; творческая инициатива как

включенность в игру и разные виды продуктивной деятельности – рисование, лепку, конструирование, самостоятельное и по собственной инициативе создание оригинальных творческих продуктов деятельности, коммуникативная инициатива или включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками и взрослыми, проявление навыков сотрудничества, эмпатии, обсуждение необходимой подготовки к заданиям, распределение выполняемых функций, высказывание предложений, советов, выражение своего мнения и эмоций при возникновении сложных и конфликтных ситуаций и др.

Сопоставление особенностей развития инициативности с психолого-педагогическими условиями, создаваемыми педагогами в каждой группе, позволило отметить сходства и различия в ее формировании. Так, например, во второй группе предоставление детям выбора деятельности, определения темы дня, с опорой на свои интересы, а также стимулирование коммуникации с педагогами и детьми в процессе бесед и ежедневного проведения утренних и вечерних «кругов», проектов, стимулирует развитие и проявление в поведении различных видов инициативности: познавательной, волевой, творческой и коммуникативной. В первой группе детей, в силу предоставления свободы в неорганизованных видах деятельности и разрешении проблем взаимоотношений формируется и проявляется творческая и коммуникативная инициативность, познавательная и волевая проявляются довольно редко.

Возможно, разница в уровнях развития инициативности связана с более благоприятными условиями для ее проявления во второй группе (создание большего количества ситуаций выбора), и отсутствии необходимости проявлять инициативность более активно. Наше предположение подтверждает тот факт, что при изменении условий (на лето дети группы № 2 были переведены в другую группу с «традиционной» организацией образовательной среды) изменилось и поведение детей в сторону более интенсивного проявления инициативности. Так педагоги характеризовали детей второй группы как «слишком инициативных и активных», которым всегда что-то нужно, они задают много вопросов, хотят и предлагают педагогам заниматься, берут предметы и игрушки, не получая дополнительного разрешения педагога, сами начинают дежурить и т.д.

Обобщая результаты исследования, мы можем говорить о том, что:

- инициативность проявляется и развивается в различных образовательных средах, создающих ситуации дефицита чего-либо, затруднения, т.е. «вынуждающих» проявлять инициативу и, создающих ситуации выбора (занятий, видов деятельности, темы занятия, участников подгруппы, с которыми дети будут выполнять свой проект, необходимых материалов, места, в котором они будут реализовывать задуманное);

- различные виды инициативности (познавательная, волевая, творческая и коммуникативная) развиваются в разной степени в зависимости от характеристик образовательной среды, некоторые виды инициативности без специально созданных условий практически не проявляются, например познавательная;

- для развития инициативности детей необходимо создавать образовательную среду, обеспечивающую возможность проявления и развития разных ее видов: познавательной, волевой, творческой и коммуникативной;

- развитию инициативности способствуют следующие характеристики образовательной среды: обеспечивающей возможности для осуществления различных видов деятельности детьми, самостоятельного инициативного обращения к обучающим материалам, возможности выбирать, самоопределяться – чем хотелось бы заняться именно сейчас, в данный момент времени, возможности высказывать свои предложения и реализовывать их, участвовать в организации окружающей среды, в определении правил детской группы, обсуждении проблемных и познавательных вопросов, «замысливании» и реализации детских проектов, а также поддержка детской инициативы взрослыми.

Литература

1. Альбуханова-Славская, К.А. Типология активности личности / психологический журнал. № 5. 1985. С. 3-18.
2. Короткова, Н.А, Нежнов, П.Г. Нормативные карты развития [Электронный ресурс] URL: <http://mbdou14.dou.tomsk.ru/files/2015/12/Monitoring-po-metodike> (Дата обращения 12.08.17)
3. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. СПб.: Питер, 2004. 896 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата доступа 15.08.2017).
5. Хармс, Т, Клиффорд, Р, Крайер, Д., Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R [Электронный ресурс] URL: <http://ecers.ru/> (дата обращения 13.04.2017)
6. Шухардина, С.Б., Святцева, А.В. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. № 3. 2016.

7. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка. Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. С. 27.

8. Шиян, О.А., Воробьева, Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России / Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 7. 2015. С. 38-49.

Григорьева Н.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: cuclyaewa.nat@yandex.ru

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается важная для дошкольного образования проблема развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста, через правильно организованную предметно-пространственную среду. Даны рекомендации по оснащению групповых помещений ДОО.

Ключевые слова: Организованная предметно–пространственная среда, условия стимулирования познавательной активности, педагогические условия.

The article deals with the problem of development of cognitive activity of children of younger preschool age, which is important for preschool education, through properly organized subject - spatial environment. Recommendations are given on equipping the group premises.

Keywords: Organized subject - spatial environment, cognitive activity, pedagogical conditions.

Новые требования к содержанию образовательного процесса, введение новых технологий в обучение детей дошкольного возраста предусматривает переход на личностно – ориентированное обучение.

Образовательная среда дошкольной организации – это комплекс условий оказывающих влияние на развитие ребенка, благоприятное состояние его психического и физического здоровья, успешность его последующего обучения, а также взаимодействие всех участников образовательного процесса.

На сегодняшний день проблема создания образовательной предметно-пространственной среды в ДОО стоит особо актуально. В связи с тем, что при введении в дошкольные учреждения ФГОС были сформулированы требования к реализации основной образовательной программы.

Целевые ориентиры к завершению дошкольного возраста четко обозначены образовательным стандартом. Ребенок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах детской деятельности, способен выбирать род занятий, партнеров. Проявляет интерес к воплощению разных замыслов. Дошкольник уверен в своих силах и открыт внешнему миру. Поэтому образовательная предметно-пространственная среда, стимулирующая разные виды активности ребенка, должна создаваться с учетом его возрастных особенностей развития. Познавательная активность оказывает значимое влияние на развитие ребенка. Эффективным средством педагога, оказывающим систематическое и целенаправленное влияние на познавательную активность дошкольника, является предметно-развивающая среда ДОО.

Дошкольный возраст является наиболее значимым периодом для формирования познавательных процессов. Одно из важнейших условий реализации этого процесса – создание в дошкольной образовательной организации образовательной среды. В современном мире образовательная среда понимается как воздействие множественности факторов на личность. По мнению Л.С. Выготского развитие психики человека нельзя рассматривать вне связи с окружающим миром: «...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретённых ребенком или источником его социального развития, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [1, с. 34].

В отечественной науке, начиная с девяностых годов, образовательную среду рассматривают как фактор развития, определяющий обучение и развитие личности (С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.В. Рубцов и др.). Под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся, так и еще не проявившихся интересов и потребностей. Е.О. Смирнова [2] отмечает, что развивающую среду создают благоприятные условия для познания мира и развития ребенка в процессе его самостоятельной и совместной деятельности. Среди средовых факторов, значительная доля влияния в дошкольном развитии определяется предметно-пространственным окружением.

Развивающая предметно-пространственная среда – это комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованный в пространстве и времени, насыщенный разнообразными предметами и игровыми материалами. В такой среде дошкольник включается в активную познавательную творческую деятельность, развиваются его любознательность, воображение, умственные способности, инициативность.

Развивающая предметно-пространственная среда образовательной организации формируется в соответствии с принципами, определенными Стандартом и с учетом интересов и потребностей детей. Программа любой образовательной организации должна обеспечивать развитие личности, мотивацию и способности детей в разных видах деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделяется пять областей, одной из которых является познавательное развитие, а также определены задачи познавательного развития: развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.); формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

В соответствии с задачами познавательной активности и целевыми ориентирами мы обозначили параметры развития и показатели их проявления. Оценивая субъектную позицию ребенка в познавательной деятельности в младшем возрасте, мы выделили три параметра: проявление любознательности и познавательной активности; участие в познавательно-исследовательской деятельности (экспериментирование, моделирование, проектно-исследовательская деятельность, коллекционирование); проявление познавательных эмоций. В своей статье Н. В. Чугуникова и Л. А. Вальчук [3, с. 56], проанализировав различные отечественные подходы к объяснению познавательной активности разными авторами, рассматривают вопрос о познавательной активности дошкольника с позиций формирования целостной личности. Развитие познавательной активности ребенка можно представить, как совокупность имеющихся и приобретаемых компетенций в интегративную систему, охватывающую все области личности и эта целостная система характеризуется субъектной позицией ребенка в деятельности. Познавательная активность формируется из потребности в новых знаниях, проявляется в стремлении к самостоятельной поисковой деятельности и отражается в активном исследовании окружающего мира для последующего творческого выражения.

Для развития и проявления познавательной активности развивающая предметно - пространственная среда помещения группы в ДОО должна быть

насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

При построении предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации необходимо учитывать основные параметры, выделенные Л.Н. Седовой [4, с. 19]:

- целеполагание, ориентирующее педагога дошкольной образовательной организации на понимание развивающей среды как пространства, способствующего оптимальному саморазвитию, самореализации различных видов активности ребенка.

- анализ позиции педагога, организующего и направляющего активную познавательную деятельность дошкольника в процессе совместной с ним деятельности.

- отбор методов и средств, позволяющих моделировать специальные педагогические ситуации, способствующие саморазвитию и развитию личности. При организации предметно-пространственной среды в детском саду необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность. Для того, чтобы предметно-развивающая среда выполняла основные функции (организующую, воспитательную и развивающую) на этапе ее проектирования необходимо учитывать следующие требования: комфортность и безопасность обстановки, обеспечение богатства сенсорных впечатлений, обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности дошкольников, обеспечение возможностей для исследования, научения, включения в познавательную деятельность всех детей группы.

Развивающая предметно-пространственная среда, проектируемая с учетом перечисленных выше принципов, обеспечивает воспитанникам чувство психологической защищенности, помогает формированию личности, развитию способностей, овладению разными способами деятельности. Созданная эстетическая среда вызывает у детей чувство радости, эмоционально положительное отношение к детскому саду, желание посещать его, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной творческой деятельности, способствует познавательному развитию. На каждом возрастном этапе есть свои особенности и приоритетные образовательные задачи, которые следует учитывать при организации предметно-пространственной среды [2, с. 43].

Именно в период дошкольного детства происходит переход к новым отношениям с взрослыми, сверстниками и с предметным миром. Обеспечение эмоционально положительного самочувствия, накопление опыта предметно-познавательной и коммуникативной деятельности – главные задачи этого этапа. Педагогам важно учитывать, что активность человека направлена на поиск стимуляции, новизны и сложности, а с другой стороны, предметно-

пространственная среда группы детского сада должна быть организована на оптимальном уровне сложности, чтобы не вызывать утомления. Об этом, в частности, свидетельствуют исследования П.В. Смирновой и О.В. Цаплиной [5, 6]. Кроме того, что необходимо отслеживать наступление привыкания и утомления от константности среды, педагогам и родителям следует быть чуткими и вовремя замечать, как и во что играют дети, как организуют пространство для игры и прочих видов деятельности.

Выделим еще некоторые особенности дошкольного возраста, которые необходимо учитывать при реорганизации предметно-пространственной среды в группе:

- обстановка в группе создаётся, прежде всего, как комфортная и безопасная для ребёнка.

- пространство спланировать нужно ещё до посещения ребенком детского сада, так как они негативно реагируют на изменения обстановки;

- на открытых полках следует располагать крупные игрушки, которые должны быть внешне привлекательными и яркими. Смена игрушек не реже одного раза в неделю. Не выставляйте сразу все игровые материалы – изобилие игрушек затрудняет выбор малыша, а наведение порядка на полках требует слишком много усилий;

- для развития мелкой моторики рук необходимо наличие в группе пластиковых контейнеров с крышками разных форм и размеров, коробок и другие, уже ненужных хозяйственных предметов. Примеряя крышки к коробкам, ребёнок закрепляет знания о величине, форме, цвете;

- для проявления активного интереса к рисованию целесообразно иметь доски для рисования или рулон старых обоев, а так же разнообразные карандаши и фломастеры. Для рисования руками можно использовать пальчиковые краски;

- ребенок, проявляя исследовательскую активность, может рвать книги. Чтобы избежать этого следует запретить портить книги и разрешить рвать салфетки для дальнейшего использования в творческих работах;

- уголок ряженья дает возможность примерять на себя новый облик;

- игры экспериментирования дают много возможностей для развития дошкольников. Для взаимодействия ребенка с песком, водой, глиной, красками педагогу требуется специальное оборудование (ёмкости для переливания воды, песочные часы, игрушки для игры в воде др.), камешки, ракушки, пробки;

Таким образом, предметная среда выступает в роли движущей силы становления и развития личности, а также присущих ей видов деятельности. Она способствует формированию разносторонних способностей, субъектных качеств дошкольника, обозначает его индивидуальность, стимулирует разные виды активности, создает благоприятный психологический климат в группе,

активизирует «самость», создавая реальные и разнообразные условия для ее проявления. Следовательно, необходимо уделить внимание правильной организации предметно-пространственной среды, начиная с самых ранних лет включения ребенка в образовательную среду дошкольной организации.

Литература

1. Выготский Л.С. Детская психология // Собрание сочинений: в 6 т. под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984 Т. 4.С. 265.
2. Организация предметно – игрового пространства в детском саду: Методическое пособие / Под. общ. Ред. Е. О. Смирновой. М.: АРКТИ, 2013. 120 с.
3. Вальчук Л.А., Чугунникова Н.В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста // ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под ред. О.Н. Широкова. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Смирнова П.В. Восприятие современными дошкольниками вторичной окружающей среды (на примере пространства группы детского сада) // Пси-фактор: психологические факторы жизнедеятельности: материалы IX международной научно-практической конференции, 25.02.2012 Новомосковск: УРАО, Новомосковский филиал. – Новомосковск, 2012. С. 75-78.
6. Цаплина О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. 2016. №1 (79). С. 44-53.

Тарасова К.С.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: kusjuha@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается понятие «педагогические установки родителей» и прослеживается место данной категории в ряду других синонимичных понятий – «родительские позиции», «родительское отношение», «родительские ожидания». Значительное число работ, как зарубежных, так и отечественных исследователей, свидетельствует о том, что должна быть

связь между педагогическими и родительскими установками. В ходе исследования был проведен опрос родителей и измерен уровень интеллектуального развития детей. В статье представлены результаты исследования.

Ключевые слова: педагогические установки, родительские позиции, родительские ожидания, родительское отношение, родительские взгляды и представления.

Concept 'pedagogical installations of parents' is disclosed in this article and also the place of this category can be traced among others synonyms such as "parental positions," "parental attitudes," "parental expectations". A significant number of works, both foreign and domestic researchers, suggests that there should be a connection between pedagogical and parental attitudes. In the course of the survey, a survey of parents was conducted and the level of intellectual development of children was measured. The article presents the results of the study.

Key words: pedagogical prescription, parental attitudes, parental expectations, parental relationship, parental creed and representation.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема возможного влияния педагогических установок родителей на специфику детского развития [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10]. Под педагогическими установками родителей обычно понимают систему взглядов и представлений родителей о законах и закономерностях детского развития, процессов воспитания и обучения ребенка [3]. Понятие «педагогические установки» трактуют и в более широком смысле, включая в содержание данной категории «родительские позиции», «родительские ожидания», «родительское отношение», посредством которых педагогические установки реализуются.

А.С. Спиваковская использует понятие «родительская позиция», понимая под этой категорией совокупность родительских установок. По мнению А.С. Спиваковской, родительские позиции проявляются во взаимодействии взрослого с ребенком и представляют собой переплетение осознаваемых и неосознаваемых мотивов. Идеальный вариант родительской позиции, к которому должны стремиться отец и мать, – это равенство позиций родителя и ребенка, что означает признание активной роли ребенка в процессе воспитания [5].

Р.В. Овчарова понятие «педагогические установки родителей» включает в содержание понятия «сознательное родительство». Сознательное родительство, по Р.В. Овчаровой – это родительские позиции, родительские чувства, родительское отношение, родительские ожидания и установки. По Р.В. Овчаровой педагогические установки родителей – это установки на цели и средства деятельности в области родительства, включающие в себя

совокупность взглядов, суждений и оценок относительно реализации родительских установок и ожиданий; знания и представления о репродуктивной норме общества, распределении родительских ролей, взаимоотношении супругов, стиле семейного воспитания [3].

С точки зрения Т.В. Архиреевой, родительские установки реализуются в поведении родителей в том или ином типе воспитания: гиперопека/отсутствие родительской опеки; демократичность/отсутствие демократичности в отношениях с ребенком; диктат в воспитании/отказ от авторитарности [1].

Т.В. Брагина определяет родительские установки как характер эмоционального отношения отца и матери к ребенку и выделяет следующие его типы: чрезмерная эмоциональная дистанция между родителями и детьми; эмоционально-уравновешенное отношение к детям; излишняя концентрация внимания на детях; доминирование по отношению к детям; позиция независимого руководства родителей; излишняя уступчивость по отношению к детям [2].

Существование связи между родительскими установками и спецификой детского развития доказывает в своем исследовании М. Snyder [10]. Он предлагает модель так называемых «самоактуализирующихся пророчеств», которая включает в себя пять шагов:

Шаг 1. «Быстрые субъективные интерпретации» – на данном этапе происходит зарождение утверждений родителя относительно пока еще не совсем ясных характеристик, особенностей и свойств ребенка.

Шаг 2. «Тест на проверку» – один из ключевых моментов в реализации родительских ожиданий. Дело в том, что даже если родители искренне пытаются проверить свои предположения, они, тем не менее, ищут и, как ни странно, находят подтверждение своим взглядам, а не их опровержение.

Шаг 3. «Действие согласно интерпретации» – получив подтверждение своим убеждениям, родители ведут себя в соответствии с ними.

Шаг 4. «Реакция ребенка» – демонстрируя форму поведения, которую ждет родитель, ребенок обеспечивает некоторое подтверждение гипотез взрослого, «передавая отобранную информацию о себе родителям», как бы подстраивается под них.

Шаг 5. «Интерииоризация» – ребенок переводит вновь образованное поведение во внутреннюю самоконцепцию и затем поступает в новых ситуациях шаблонным способом [5].

С точки зрения S.A. Miller, при изучении влияния родительских взглядов и представлений на детское развитие важным представляется поиск ответов на ряд вопросов: Что думают родители о детском развитии? Оказывают ли эти представления влияние на то, как ведут себя родители по отношению к детям? Лучше ли развиваются дети, если родители придерживаются определенного

мнения по поводу их способностей? Не все вопросы, подчеркивает S.A. Miller, пока затронуты в исследованиях, и потому надо продолжать изучать данную область, чтобы выстроить цепочку переходов от культурных традиций – к родительским представлениям, от них – к соответствующему родительскому поведению, а от него – к детскому развитию [10].

Этнографическое исследование W.F. Bacon, V. Ichikawa подтверждает влияние педагогических установок родителей (японских и американских) на интеллектуальное развитие детей. Авторы выяснили, что японские матери, в отличие от американских, в меньшей степени полагаются на академическое обучение, а в большей – на неформальные инструкции, включенные в повседневное общение, что рассматривается как более эффективное средство передачи математических знаний маленьким детям [там же].

По мнению J. Laak, составной частью педагогических установок родителей являются ожидания. Ожидания могут быть высокими и низкими. По результатам исследований J. Laak, переоценка родителями возможностей ребенка встречается чаще, чем их недооценка, и это обстоятельство обеспечивает детское развитие [там же].

S.D. Holloway, M. Reichhart-Erickson отмечают, что если родители имеют высокие ожидания по поводу развития ребенка, то и условий для развития конкретной способности ребенка они предоставляют больше [там же].

Таким образом, анализ имеющейся литературы позволяет предположить: может иметь место тесная связь между педагогическими установками родителей и интеллектуальным развитием ребенка.

Исследование проводилось нами на базе Гимназии «Богородская №1797» отделение д/с «Радуга 4-5» Восточного административного округа города Москвы.

В исследовании приняли участие 18 родителей (матерей) и 18 детей. Всего 36 человек.

Для изучения педагогических установок был использован опросник «Сознательное родительство», разработанный М.О. Ермихиной под руководством Р.В. Овчаровой [3]. Он позволяет выявить осознанность родителями собственных позиций, чувств, ожиданий, установок, отношения, а также общий показатель – «осознанность родительства».

Согласно полученным данным 78 % родителей, составивших выборку исследования, имеют высокий уровень по общему показателю «осознанность родительства».

При этом 28 % родителей, составивших выборку исследования, имеют высокий уровень по шкале «осознанность родительских позиций».

По шкале «осознанность родительских чувств» чуть больше половины (56 %) родителей, составивших выборку исследования, имеют высокий уровень по этому показателю.

Уровень осознанности родителями собственных установок и ожиданий также достаточно высок у 67 % родителей.

Практически все родители (94 %) имеют высокий уровень по шкале «родительское отношение».

Как мы видим, по всем шкалам («осознанность родительских чувств», «осознанность родителями собственных установок и ожиданий», «осознанность родительского отношения») уровень осознанности большинства родителей высок, кроме шкалы «осознанность родительских позиций», в которой менее половины родителей имеют высокий уровень осознанности позиций.

Уровень интеллектуального развития детей, составивших выборку исследования, измерялся с использованием цветных матриц Равена [4]. Согласно полученным данным, 44, 44% детей, составивших выборку нашего исследования, показали средний уровень развития интеллекта, 27,78 % детей – низкий и 27,78 % детей показали высокий уровень развития интеллекта.

Корреляционный анализ, выполненный в программе SPSS, показал наличие связи между уровнем развития интеллекта детей и одним из показателей по опроснику М.О.Ермихиной, Р.В.Овчаровой «Сознательное родительство» – «осознанность родительских позиций» ($r = -0,161$ при $p < 0,05$).

Корреляционной связи между показателем «родительские установки» и уровнем интеллектуального развития детей не обнаружено, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований.

Целью таких исследований, по всей видимости, может стать разработка методического инструментария для содержательного анализа педагогических установок родителей и возможных форм их реализации в практике воспитания детей [8].

Литература

1. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1990. 23 с.
2. Брагина Т. В. Родительское отношение как психологический фактор личностного самоопределения ребенка в младшем школьном возрасте: дис. канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 159 с.
3. Овчарова Р.В., Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

4. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации /сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 304 с.
6. ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 года // <http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от%2017.10.2013%20г..pdf>. (Дата обращения: 03.11.2017).
7. Шаграева О.А. Психологическая компетентность близкого взрослого: теория и практика формирования. М.: Экон-информ, 2011. 251 с.
8. Шаграева О.А. Биполярное шкалирование: разработка метода и интерпретация полученных результатов // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-81.
9. Heymans P.G. Developmental psychology: an empirical inquiry into social constructionism. Utrecht, 1991. 269 p.
10. Snyder M. When Belief Create Reality // Bercowitz L. Advances in Experimental Social Psychology. 1984. 18. P. 247-305.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Криворотова Э.В.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Голованова А.В.,

аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД УРОВНЯМИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ



Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников информационной культуры в процессе работы над уровнями понимания текста. Автор предлагает некоторые приёмы организации подобной работы на материале изучения словосочетания.

Ключевые слова: информационная культура, уровни понимания текста, информативность речи, виды смысловой информации, учебно-познавательная деятельность.

В связи с нарастающим процессом информатизации общества формирование информационной культуры является актуальной проблемой, имеющей непосредственное отношение к процессу гармоничного развития современного общества. Следовательно, формирование общей культуры обучающихся, важнейшей составляющей которой является информационная культура, относится к одной из основных задач школьного образования, поскольку, как отмечают многие учёные, «в контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода идеальная форма, задающая норматив социально желаемых характеристик личности, проектирует установки, определяющие основные задачи и направления развития системы образования: приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры; понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей сопричастности к судьбам человечества; • формирование гражданской идентичности личности» [1: с. 6]. И, поскольку обозначенный норматив социально желаемых характеристик личности предполагает владение информационной культурой, то обратимся к рассмотрению данного термина и обозначаемого им понятия.

Термин *информационная культура* в отечественных публикациях впервые появился в 70-е года 20 века. В настоящее время понятие *информационная культура* все чаще трактуются как особый феномен информационного общества. В словаре А.Н. Щукина отмечается, что информационная культура «базируется на знаниях тех наук, которые способствуют её развитию (кибернетика, информатика и др.) и включает в себя умение пользоваться средствами информационных технологий (от телефона, компьютера до компьютерных сетей), наиболее распространёнными программными продуктами, знание особенностей передачи интересующей информации, умение извлекать и эффективно использовать [5: с. 101].

Таким образом, можно предположить, что термин *информационная культура* может пониматься в широком и узком смыслах. В широком смысле термин *информационная культура* понимается как совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие культур, их соединение в общий опыт человечества. Тогда как рассмотрение термина *информационная культура* в узком смысле включает в объём данного понятия оптимальные способы обращения с информацией и представление ее для решения теоретических и практических задач, а также развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации. В этой связи следует обратиться к методическому понятию информативность речи учащихся, которое сформулировано М.Р. Львовым: «одно из качеств хорошей речи, преимущественно – научной; содержательность речи... Высокая информативность речи обеспечивается основательной подготовительной работой» [4: с. 73], нацеленной на создание любого высказывания. Осуществление такой работы требует, в свою очередь, информационной компетентности, то есть способности и умения самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования показывает, что в нём также представлены требования, связанные с формированием информационной культуры личности. Предполагается, что в результате освоения общих навыков работы с информацией выпускники начальной школы будут уметь оценивать потребность в дополнительной информации; определять возможные источники информации и способы ее поиска; анализировать полученные сведения, выделяя признаки их и значения, использовать информацию для построения умозаключений; при работе с информацией применять средства информационных и коммуникативных технологий.

С целью рассмотрения системы тех умений и навыков, которые приобретает младший школьник в процессе обучения работе с текстом, обратимся к некоторым разделам Примерной основной образовательной программы начального общего образования, где говорится, что в процессе работы с текстом и поиска информации должно повыситься понимание прочитанного. Это будет выражаться в том, что ребёнок научится находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; сравнивать между собой объекты, описанные к тексту, выделяя некоторые существенные признаки; понимать информацию, представленную в неявном виде (например, находить в тексте несколько примеров, доказывающих приведенные ниже утверждения, характеризовать явление по его описанию; выделять общий признак группы элементов) [Примерная основная образовательная программа начального общего образования, 2015].

Несомненно, чтобы осуществлять обозначенные операции, школьнику необходимо овладение необходимыми понятиями, с которыми он знакомится в процессе обучения. При этом, как показывает практика, не всегда освоение содержания понятий происходит с достаточной полнотой, что отрицательно влияет на формирование информационной культуры в целом.

Как отмечает А.Д. Дейкина, «русский язык как учебный предмет вводит через разнообразный дидактический материал большое число понятий, имеющих аксиологическое значение: иногда они кажутся общепонятными, иногда они присутствуют как формальный пример для изучаемого языкового явления, иногда они воспринимаются приблизительно, не затрагивая их глубинного смысла, - во всех случаях они теряют глубину значения» [2: с. 39].

В контексте сказанного, особое значение приобретает информация об уровнях понимания текста, представленная в лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина о существовании трёх уровней понимания текста:

- уровень общего понимания, когда общий смысл адресату ясен, а детали – нет;
- уровень детального понимания, при котором уяснение общего смысла сопровождается пониманием деталей;
- уровень критического понимания, то есть ясно не только содержание текста в деталях, но и его подтекст, цели, мотивы [5: с. 358].

При этом, несомненно, важно иметь в виду и тот факт, что все виды смысловой информации, содержащейся в тексте, можно также подразделить на три группы: во-первых, это содержательно-фактуальная информация (то есть, о чём текст); во-вторых, содержательно-концептуальная информация (авторское

отношение к тому, о чём говорится в тексте); содержательно-подтекстовая информация (смысл, подтекст, анализ характера отношения автора к высказыванию) [5: с. 359].

Так, например, при изучении словосочетания ученику необходимо вычленив из текста учебника следующую важную информацию: 1) состав словосочетания (как минимум два самостоятельных слова); наличие подчинительной связи (либо зависимое слова согласуется с главным, либо главное управляет зависимым, либо зависимое примыкает к главному). Следовательно, в данном случае в процессе работы с текстом ученику предстоит осуществление некоторого преобразования и интерпретации заложенной в тексте содержательно-фактуальной информации.

Несколько иной вид текстовой деятельности школьник должен будет осуществить, обращаясь к поэтическим текстам, поскольку в нём, наряду с содержательно-фактуальной, наличествует и содержательно-концептуальная информация. В данном случае работа с текстом, предполагающая также преобразование и интерпретацию информации, опирается на реализацию умений соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи, не показанные в тексте напрямую; формулировать, основываясь на значении единиц текста и опираясь на имеющиеся в тексте аргументы, некоторые выводы; сопоставлять и обобщать содержащуюся в тех или иных частях текста информацию. И, поскольку современный процесс обучения осуществляется в рамках инновационного подхода, то необходимо обращение к инновационной технологии, позволяющей «организовать учебно-познавательную деятельность таким образом, чтобы вызвать интерес учащихся и создать устойчивую положительную мотивацию» а также выдвинуть на передний план «активные формы обучения, предполагающие не только сотрудничество, но и элементы сотворчества» [3: с. 31].

Приведём пример подобной работы с текстом, которая может быть организована при изучении словосочетания в начальной школе.

Задание 1: Прочитайте стихотворение. Расскажите, о чём оно. Какая строка могла бы послужить тезисом, а какие строки могли выступить в качестве аргументов?

Задание 2: Как вы думаете, как нужно выписать подчёркнутые слова, чтобы это были именно словосочетания, а не предложения?

Осень наступила,

Высохли цветы,

И глядят уныло

Голые кусты.

Вянет и желтеет

**Травка на лугах,
Только зеленеет
Озимь на полях.**

**Туча небо кроет,
Солнце не блестит,
Ветер в поле воет,
Дождик моросит..**

**Зашумели воды
Быстрого ручья,
Птички улетели
В теплые края.**

Н.А. Плещеев

Процесс формирования информационной культуры начинается с внимательной, тщательной и скрупулёзной работы над знакомым и понятным (уровень общего понимания, когда общий смысл адресату ясен, а детали – нет) ребёнку текстом. Именно в этом случае у школьника есть возможность перейти на следующий уровень понимания текста, при котором уяснение общего смысла сопровождается пониманием деталей, что достигается не только пониманием лексического значения единиц текста, но и особенностей их грамматического значения функционирования в целом.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя. [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. - М.: «Просвещение», 2008. – 345 с.
2. Дейкина А.Д. Открытая методика: аксиологичность в современных исследованиях и школьных учебниках по русскому языку / Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка/ Коллективная монография. – М.: «Спутник», 2017. – С. 35 – 41
3. Криворотова Э.В. Развитие лингвистического мышления младших школьников как элемент реализации инновационного подхода в обучении русскому языку/Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики. – М.: «Экон-Информ», 2016. – С. 29 – 32.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: «Просвещение», 1988. – 239 с.

5. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь М. 2006. – 747 с.

Зиновьева Т.И.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

zti_111@mail.ru

Губанищева И.В.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

angela1605@mail.ru

ДОСТИЖЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТНОМУ ДИСТАНТНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье представлены результаты анализа научной методической литературы, посвященной вопросам обучения младших школьников устному общению. Авторы обращаются к актуальной проблеме формирования умений коммуникации в дистанционном режиме, указывают основные направления этой работы: обучение диалогу, речевому этикету, совершенствование произносительной культуры обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, устное дистантное общение, диалог, речевой этикет, произносительная культура.

Преобразования, происходящие в настоящее время в России, затрагивают различные сферы жизни общества, в том числе и образование. В этой связи школа должна создавать качественно новую образовательную систему, способную моделировать и воспроизводить в действительности все богатство явлений и связей материальной и духовной жизни общества, направленную на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности ребенка.

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), перед начальной школой сегодня поставлена задача формирования у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. Российская система образования вовлечена в мировой процесс перехода от общества индустриального к информационному обществу [7].

Это требует кардинальных перемен в организации образовательного процесса, а именно – внедрения технологии дистанционного обучения, что выдвигает на первый план задачу формирования у школьников совокупности коммуникативных умений, обеспечивающих достижение ими целей общения

в условиях дистанционного обучения. Однако опыт педагогической деятельности позволяет нам констатировать, что уровень умений учащихся вести диалог в условиях дистанционного обучения низок.

С целью выявления достижений методической науки в области обучения младших школьников эффективному устному общению нами был проведен анализ публикаций, посвященных вопросам обучения младших школьников устному общению. Это труды А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, М.В. Крутовой, И.Н. Курочкиной, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, А.С. Львовой, Н.А. Песняевой, М.С. Соловейчик, Л.Е. Туминой и др.

Мы выяснили, что в научной литературе получили освещение различные аспекты обучения школьников эффективному устному общению. Ученые отвечают на традиционные для методической науки вопросы: зачем учить устному общению? Чему именно надо учить, обучая устному общению? Как учить устному общению (какими методами, приемами пользоваться)? Почему надо учить именно так?

В рамках нашего исследования особый интерес представляют взгляды А.С. Львовой на проблему обучения младших школьников диалогу, поскольку именно эта форма речи составляет основу устного дистантного общения. В этой связи отметим также указание Т.А. Ладыженской, которая рекомендует учитывать стремление детей к открытию новых знаний, что побуждает их к построению диалога [2; 3].

Обращаясь к вопросам времени и содержания обучения диалогу, А.С. Львова предлагает начинать с первого класса, рекомендует знакомить первоклассников с построением реплик-вопросов, которые на первом этапе обучения представляют собой простые предложения. По мнению методиста, необходимо формировать умения, которые обеспечивают успех в диалоге: внимательно выслушивать собеседника, понимать его точку зрения, интонационно грамотно оформлять реплику-вопрос и реплику-ответ, владеть этикетными формулами различных групп (приветствия, благодарности, поощрения, извинения, прощания). Для обогащения и активизации словарного запаса младших школьников формулами речевого этикета, в распоряжении учителя должна находиться памятка, в составлении которой принимают участие и сами ученики. А.С. Львова указывает, что включение в речь младших школьников формул речевого этикета должно проходить естественно, органично сочетаться с обучением уместному выбору словесных формул в зависимости от диалогической ситуации [3].

Проблема обучения речевому этикету чрезвычайно важна в контексте задач обучения устному дистантному общению, поэтому мы обратились к трудам других методистов, например, М.В. Крутовой, И.Н. Курочкиной, Н.А.

Песняевой. Этими исследователями, во-первых, обосновано значение работы по обучению школьников речевому этикету для решения задач развития их диалогических умений. Во-вторых, доказана необходимость введения в речь школьников формул речевого этикета, что не только обогатит активный словарь учащихся, но и будет способствовать воспитанию у них внимательного отношения к употреблению данных форм в речи. В-третьих, выделены условия, необходимые для обучения младших школьников речевому этикету; таковыми являются: стремление самого учителя к овладению грамотной вежливой речью, которая станет образцом для школьников; организация систематической культурно-просветительской работы с родителями в направлении освещения проблем этикетного общения; включение в учебно-воспитательный процесс системы упражнений, посвященных обучению речевому этикету [5].

В рамках устного дистантного общения особое значение приобретает умение собеседников внимательно слушать, понимать друг друга. По мнению Л.Е. Туминой, именно поэтому учитель должен владеть умением сочетать процесс восприятия информации с выбором функции слушания и с установкой на слушание, а также формулировать учащимся установку на восприятие речи, на понимание мнения собеседника в условиях устного дистанционного общения [6]. Таким образом, обучение слушанию как виду речевой деятельности – важнейшее направление в обучении детей устному дистантному общению.

Учитывая тот факт, что в условиях устного дистантного общения особое значение приобретает качество звучания речи собеседников, мы считаем необходимым выдвинуть задачу организации специальной работы по формированию у учащихся произносительной культуры. Изучение научной методической литературы показало, что этот аспект развития устной речи получил освещение в работах многих методистов: А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, М.Р. Львова, А.Ю. Чирво и др. Методисты единодушны в том, что произносительный уровень развития речи предполагает работу по трем основным направлениям: работа над техникой речи, обеспечение усвоения норм орфоэпии, работа над интонацией [1; 4].

Т.И. Зиновьева отмечает, что работа над техникой речи понимается как результат дыхания и четкой дикции: речь усваивается, когда приобретается способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. В плане совершенствования техники речи ставятся задачи: преодоление артикуляционных, дикционных недостатков; проведение пластической (артикуляционной) гимнастики, направленной на развитие, укрепление

мышц губ, языка, челюстей, рта; организация упражнений для отработки артикуляции гласных и согласных звуков (изолированных и в контексте); использование потенциала чистоговорки [1; 4].

Вторая задача работы по развитию речи на произносительном уровне – организация практического усвоения школьниками орфоэпических норм русского литературного языка. Задача учителя в данном случае состоит в предупреждении и устранении отрицательного воздействия написания как ведущей причины отклонения от орфоэпических норм. Предметом усвоения норм являются слова и формы, отличающиеся устойчивостью, стабильностью (*что, конечно, легкий, мягкий* и др.).

Третья задача работы по развитию речи на произносительном уровне – совершенствование интонационных умений учащихся. Подобная работа должна осуществляться в период обучения грамоте; она включается в систему обычных уроков обучения грамоте, опирается на учебный материал (текстовый и иллюстративный) букваря.

Поскольку структура интонации сложна, включает ряд компонентов, следует реализовать в обучении многокомпонентный подход. В этом плане практическому овладению подлежат: мелодика (повышение и понижение тона); интенсивность (силовой и динамический компонент); темп и длительность; пауза; особый тембр как средство выражения эмоций.

Реализация функционального подхода к изучению интонации предусматривает условное разграничение эмоциональной и смысловой интонации. Начинать работу следует углубленного рассмотрения эмоциональной интонации. Эффективность такой работы обеспечивается следующими условиями: во-первых, обеспечивается накопление словаря эмоциональных состояний, так как младшие школьники не имеют достаточного запаса эмоционально-оценочной лексики. Во-вторых, в качестве средства развития интонационных умений учащихся используется речевая ситуация, которая способствует возникновению живых, естественных эмоций [1].

Таким образом, анализ научной методической литературы показал, что проблема совершенствования речевой деятельности младших школьников именно в условиях дистантного общения освещена недостаточно.

Однако достижения современной методической науки в области развития устной речи, обучения устному общению весьма значительны: описаны содержание и технологии, методы, приемы совершенствования у младших школьников умений, необходимых для осуществления устного общения. Именно поэтому мы считаем возможным использовать эти взгляды

ученых, достижения методической науки для решения задачи определения основных направлений работы, посвященной обучению учащихся эффективному устному дистантному общению. Направления обучения таковы: обучение диалогу, обучение слушанию как виду речевой деятельности, обучение речевому этикету, формирование произносительной культуры учащихся.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Звуковая сторона речи и произносительная культура// Начальная школа. – 2014. - № 7. – С. 26 - 31.
2. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 2003. – 244 с.
3. Львова, А.С. Методика развития диалогической речи младших школьников: Монография. - М.: Экон-информ, 2012. –162 с.
4. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб.пособие для студ. выш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 464с.
5. Песняева, Н.А. Возможности развития речи младших школьников в учебном диалоге // Начальная школа. – 2002. - № 10. – С. 41 - 45.
6. Тумина, Л.Е. Риторика будущего: взгляд из XXI века //Проблемы современного филологического образования: межвуз. сб. науч. ст.; Моск. пед. гос. ун-т, Филол. фак. – М.; Ярославль, 2007. Вып. 7. – С. 268 – 273.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения / <http://standart.edu.ru> / 2011.

Зиновьева Т.И.,

*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
zti_111@mail.ru*

Маликова М.Г.,

магистрант ИПО ГАОУ ВО МГПУ

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГУ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ОРИЕНТАЦИИ НА РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности процесса обучения младших школьников диалогической речи. На основе анализа научной методической литературы выявлены достижения методической науки в области формирования у обучающихся диалогических умений,

указаны нерешенные проблемы. Авторы выдвигают в качестве основы методики обучения диалогическому общению принцип ориентации на идеал.

Ключевые слова: диалог, диалогическое общение, идеал, риторический идеал, принцип ориентации на риторический идеал.

Современная социокультурная ситуация, происходящие в российском обществе демократические процессы способствуют повышению интереса исследователей разных научных областей к проблемам эффективного общения. Обществом востребована социально-активная ответственная творческая личность, в совершенстве владеющей культурой диалогического общения, способная вступить в открытое конструктивное обсуждение спорных вопросов, умеющая находить оптимальные и бесконфликтные пути их решения. Такая коммуникативно-активная личность формируется в образовательном процессе.

Проектирование современной образовательной среды осуществляется на основе принципов, заявленных в Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). В ряду этих принципов особое место занимает принцип диалогического общения [9: с. 20], реализация которого призвана удовлетворить потребность детей младшего школьного возраста в диалогическом общении, поскольку именно диалогическое общение становится определяющим в познании субъектом образовательного процесса окружающего мира, позволяет обучающимся осознанно воспринимать, перерабатывать и сохранять информацию, проектировать учебную деятельность.

Наблюдение образовательного процесса современной начальной школы, собственный педагогический опыт позволяют нам утверждать, что диалогическое общение в образовательном процессе затруднено наличием барьера, коим является несовершенство диалогической речи младших школьников: ее бытовым (ситуативным) характером, насыщенностью междометиями, неумением запрашивать необходимую информацию (строить диалогическое высказывание, преобладанием односложных реплик-ответов, общей пассивной позицией ребенка в диалоге и др. Кроме того, типичной является ситуация ведения учащимися диалога «через посредника», коим неизменно становится учитель.

В контексте этой противоречивой ситуации – с одной стороны, востребованности обществом и системой образования коммуникативно-активной личности, с другой стороны, несовершенства умений диалогического общения у современных младших школьников, – на первый план выдвигается задача достижения названных в стандарте планируемых результатов освоения основной образовательной программы в области

коммуникации – задача формирования у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий. В этой связи важны такие установки «Примерной основной образовательной программы»: «в сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники приобретут умения учитывать позиции собеседника, осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях» [7: с. 44]. Формирование этих умений призвано обеспечить повышение культуры диалога.

С целью выявления достижений методической науки в области обучения диалогу и обнаружения проблем, не получивших освещения, мы изучили взгляды отечественных методистов в историческом аспекте.

В XIX веке вопросы обучения диалогу были затронуты в трудах основоположников методической науки (Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского и др.), которые развивали идеи мыслителя античности Сократа о важности обучения «в диалоге». Так, К.Д. Ушинский в работе «О первоначальном преподавании русского языка» рекомендует на уроках русского языка опираться на живую, говоримую речь, на «диалоговые ситуации» [8].

В начале-середине XX века в методической науке сформировалось коммуникативно-речевое направление, предусматривающее изучение русского (родного) языка как средства общения (П.О. Афанасьев, А.В. Пешковский и др.), однако эти идеи не получили реализации в практике школьного обучения.

Во второй половине XX века идеи внедрения в учебный процесс «живого» диалогического общения, использования на уроках речевых ситуаций получили освещение в трудах многих методистов (И.А. Капинос, М.Р. Львова, Л.Д. Мали, М.С. Соловейчик и др.), однако решение задачи реализации этих идей в реальном образовательном процессе в большей мере связано с деятельностью научной школы Т.А. Ладыженской. Этим авторским коллективом создан и внедрен в практику школьного обучения учебно-методический комплекс «Риторика» (1 – 11 классы), в котором заложены идеи формирования и развития речевой деятельности, совершенствования культуры диалогического общения [3].

Конец XX – начало XIX вв. ознаменовались значительным оживлением исследований, посвященных вопросам обучения диалогу (А.В. Богданова, И.А. Капинос, М.Р. Львов, А.С. Львова, Л.Д. Мали, Р.И. Никольская, Н.И. Политова, И.В. Сафонова, З.С. Смелкова, М.С. Соловейчик, и др.). Достижения методической науки этих лет в данной области значительны: обоснована обучения диалогу, описаны особенности диалогической речи современных младших школьников, названы условия эффективного развития

диалогической речи учащихся, определено содержание обучения разным видам диалога и др.

Следует выделить исследования, в которых получены новые данные об особенностях диалогической речи современных младших школьников (А.В. Богданова, А.С. Львова и др.). Учет этих данных позволяет конкретизировать содержание целенаправленного обучения диалогу, построить программу образовательного процесса в этой области. Исследователи называют такие черты диалогической речи детей: нарушение логики речи в дискуссии (в аргументации); несовершенство интонационного оформления диалога; многочисленные повторы реплик; разговорно-бытовой, ситуативный характер; нарушение норм речевого этикета [4]; «пограничный с жанром ссоры» характер дискуссионной диалогической речи младших школьников и др. [1; 2; 5].

С целью преодоления выявленных недочетов диалогической речи методисты (Н.Д. Арутюнова, А.В. Богданова, И.Н. Курочкина, А.С. Львова и др.) предлагают реализовать в образовательном процессе содержательные линии обучения диалогу. В их числе: обучение речевому этикету, обучение слушанию, развитие интонационных умений, обучение аргументированию в дискуссии [5].

В трудах современных исследователей остается открытым вопрос определения общих подходов, принципов организации обучения диалогической речи. Учет возрастных особенностей младших школьников (прежде всего, склонность к подражанию) позволяет выдвинуть в работе по обучению диалогическому общению принцип ориентации на идеал, заявленный в Примерной основной образовательной программе начального общего образования в статусе важнейшего принципа духовно-нравственного развития и воспитания. Следует подчеркнуть, что составителями примерной программы идеал трактуется как «высшая ценность, совершенное состояние человека, семьи, школьного коллектива, социальной группы, общества, высшая норма нравственных отношений, превосходная степень нравственного представления, определяющая смыслы воспитания, то, ради чего оно организуется. Идеалы сохраняются в традициях, служат ориентирами человеческой жизни, духовно-нравственного и социального развития личности» [7 с. 13].

Выдвижение в качестве основы для построения программы обучения диалогическому общению принципа ориентации на идеал требует обращения к понятию «риторический идеал». Изучение научной литературы показало, что категория идеала оказывается в центре внимания многих известных лингвистов, методистов (С.С. Аверинцева, В.В. Виноградова, В.Г. Костомарова, А.К. Михальской, Е.К. Поляковой, А.П. Сковородникова, И.А.

Стернина и др.), которые трактуют риторический идеал как общий образец, идеал речевого поведения, которому нужно следовать», который «в своих основных чертах соответствует общим представлениям человека о прекрасном» [6].

Нам близки взгляды Е.К. Поляковой, которая рассматривает риторический идеал как «концепт, содержащий совокупность ментальных представлений, отражающих идеальные характеристики оратора и реализуемого им коммуникативного акта, сложившиеся исторически в определенную эпоху в определенной культуре» [6 с. 6].

Мы считаем, что внедрение принципа ориентации на речевой идеал позволяет предложить способ решения коммуникативно-речевых задач, а также способ познания явлений более высокого уровня – системы ценностей культуры, в том числе – ценности вежливого диалогического общения.

Литература

1. Зиновьева, Т.И., Антонова, Т.Н. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект // Вестник Университета (Государственный университет управления) 2013. №9. С. 275-283.
2. Зиновьева, Т.И., Богданова, А.В. Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». - №3 (21). – 2012. С. 84-94.
3. Ладыженская, Т.А. Обучение общению: методика школьной риторики: учеб. пособ.; под. ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Баласс, 2013. – 144 с.
4. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в школе. – М.: Академия, 2012. – 472 с.
5. Львова, А.С. Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников: автореф... канд. пед. наук. – М., – 2008. – 24 с.
6. Полякова, Е.К. Риторический идеал в русском коммуникативном сознании: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2003. – 19 с.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
8. Ушинский, К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. Т. 1. – С. 145-159.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 31 с.

Кудряшова А.А.

д.ф.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

alekshvan@yandex.ru

Зенина Е.Ю.

аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

elena_zenina@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИСТОРИЧЕСКОМУ ПОВЕСТВОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БЫЛИН

В данной статье описываются характерные особенности обучения младших школьников историческому повествованию. Внимание уделяется месту исторического повествования в современной программе начального образования, а также рассматриваются требования Федерального государственного образовательного стандарта как к развитию личностных качеств младшего школьника, так и результатам предметного и метапредметного обучения. Особое внимание уделяется развитию текстовых умений младших школьников в процессе изучения жанра былины.

Происхождение жанра былины рассматривается с точки зрения литературоведения: поэтика, идея, главные герои, принцип циклизации, былинный сюжет и особенности художественных приемов воспевания былинных подвигов. Современные методические подходы представлены как потенциал развития текстовых умений младших школьников в процессе изучения повествования и описания в былине. Другим важным акцентом в статье стало рассмотрение былины с точки зрения синтеза исторического и мифопоэтического материала. Для продуктивного обучения историческому повествованию младшего школьника нами отобран материал по историческим реалиям: место действия и историческая личность.

В статье также представлен собственный методический опыт работы по обучению повествованию и описанию в процессе анализа былины на уроке литературы в современной начальной школе.

Ключевые слова: историческое повествование, текстовые умения, былина, методические подходы по изучению исторического повествования.

This article describes the characteristic features of teaching younger schoolchildren historical narrative. Attention is paid to the place of historical narrative in the modern primary education program, as well as the requirements of the Federal State Educational Standard for the development of the personal qualities of the junior student, and the results of subject and meta-subject education. Particular attention is paid to the development of text skills of younger students in the process of studying the genre of epic.

The genesis of the epic genre is considered from the standpoint of literary criticism: poetics, the idea, the main characters, the principle of cyclization, the epic story and the peculiarities of the artistic techniques of chanting the epic exploits. Modern methodical approaches are presented as a potential for the development of textual skills of younger schoolchildren in the process of studying the narrative and description in the epic. Another important emphasis in the article was the consideration of epics from the point of view of the synthesis of historical and mythopoetic material. For productive learning of the historical narrative of a junior schoolchild, we selected material on historical realities: the place of action and the historical personality.

The article also presents its own methodological experience in teaching narration and description in the process of analyzing epics in a literature lesson at a modern elementary school.

Key words: historical narrative, text skills, epic, methodical approaches to the study of historical narrative.

Обучение историческому повествованию в начальном филологическом образовании является важным и актуальным вопросом. В читательской деятельности младших школьников знакомство с историческим повествованием – одно из самых сложных направлений работы, требующей особой подготовки и учителя, и ученика. Сочетание исторических знаний о событии, именование героев участников историко-культурного контекста, художественных форм выражения исторического эпоса и стилистических особенностей языка – это далеко не полный перечень необходимых знаний и умений для скрупулезного и последовательного обучения школьника младшего школьника историческому повествованию.

Несмотря на всю сложность в обучении этому жанру, именно изучение исторических произведений наиболее полно отвечает требованиям ФГОС о формировании «гражданской идентичности личности в форме осознания «Я» как гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю» [7, с. 15]

Более того, обучение историческому повествованию отвечает еще одной из важнейших задач начального филологического образования – развитию текстовых умений младших школьников. Развитие текстовых умений младших школьников имеет метапредметный характер. Согласно требованиям ФГОС в области предметных результатов по русскому языку одной из задач является возможность научиться «составлять устный рассказ на определенную тему с использованием разных типов речи: описание, повествование, рассуждение» [7, с. 26]. На уроках литературного чтения младшие школьники практически овладевают «некоторыми видами письменной речи (повествование – создание

текста по аналогии, рассуждение письменный ответ на вопрос, описание – характеристика героя)» [6, с. 38]. Помимо этого развитие читательской и речевой деятельности младшего школьника связано с умением осознанно воспринимать тему текста, главную мысль и цель повествования, овладением простейшими приемами анализа различных видов текста. Немаловажным результатом обучения является умение «ориентироваться в нравственном содержании прочитанного, осознавать сущность поведения героев, самостоятельно делать выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами» [6, с. 38].

Все вышеперечисленное убедительно свидетельствует об актуальности темы, а также о педагогическом и воспитательном потенциале исторического повествования для формирования личностных, предметных и метапредметных результатов у младших школьников.

Истоком возникновения жанра исторического повествования принято считать былинку, которая как жанр литературы существует исключительно в русском фольклоре. Как считает современный исследователь И. Г. Минералова, «историческая литература начинается национальным эпосом, былинами, историческими песнями, которые долгое время остаются живым устным синкретическим словом, исполняются сказителями, и для содержания их не посторонни и «актерское» исполнение, и музыкальное звучание [4, с. 36]. Жанровый синтез, разные средства художественной выразительности в архаичной исторической литературе и определяют сложность ее изучения в начальном филологическом образовании.

Возникает противоречие, несмотря на востребованность и актуальность изучения исторического повествования в практике современной начальной школы наблюдается явная недостаточность в методических разработках сложнейшего жанра в литературе, направленных на продуктивное обучение младших школьников.

Рассмотрим специфику исторического повествования с точки зрения жанра литературы. В теории литературы под историческим повествованием принято понимать повествование об исторических событиях, протекающих в определенный момент времени в прошлом [4, с. 36]. Исторически начало жанра связано с устным периодом словесности, к которому относятся былины, исторические песни, летописи, богатырские сказки.

Происхождение народного слова «былина» учеными не установлено. В XIX столетии употребляли слово былинá. Возможно, это понятие занесли собиратели-фольклористы или вошло вместе с книгой в народную среду. Собиратели фольклора отмечают, что наряду с понятием «былина» существовали понятия старина, старинка, старинка, которые находились в обиходе у народов Севера в XVIII и XIX веках.

Для систематизации знаний младших школьников о былинах и героях исторического удобна принятая циклизация былин по месту их создания: киевские, новгородские и другие. Данное разделение было предложено В.Г. Белинским на основании связи содержания былины с Киевом или Новгородом, политическими центрами Древнерусского государства. В современной школе исследователи группируют былины по сюжетно-тематическим разделам: старшие богатыри, младшие богатыри, заезжие богатыри, схватка с чудовищами, борьба с иноземным врагом, сватовство, состязания богатырей.

По мнению фольклористов В.П. Аникина, Т.В. Зуевой и Б.П. Кирдана, былина по праву считается сложным синтетическим жанром, в которой наиболее ярко соплагается «устойчивость мифопоэтических черт богатырской сказки с историческими реалиями, нашедшими яркое воплощение в народной песне» [2, с. 77]. Таким образом, былина – это сложный синтетический жанр, который включает в себя эпический рассказ, быль, сказку, песню, который заслуживает не только отдельного рассмотрения в литературоведении, но и в практике начальной школы. Изучение соположения исторической основы с мифопоэтикой, реальных лиц и вымышленных персонажей [1], исторических и сказочных топосов, разграничение в былине исторического и мифопоэтического повествования является важным вопросом для изучения на уроках литературного чтения.

Следующим важным и продуктивным моментом обучения младших школьников историческому повествованию является развитие текстовых умений. Рассмотрим своеобразие былины с этой точки зрения. Исходя из сути былины, ее героико-патриотического содержания, в котором отражена жизнь Древней Руси IX – XIII веков, а также рассказывается о подвигах богатырей, можно отметить два важных компонента в структуре былины: описания и повествования.

Напомним, что в литературоведении повествование имеет наиболее широкую трактовку. Под повествованием понимают речевые формы эпоса, такие как рассказы о событиях, которые происходят во внешнем мире по отношению к повествователю. Как правило, «рассказ о событии» включает в себя изображение действий и событий, описание героев, места действия, а также рассуждение, характеристики персонажей. То есть в повествовании есть описание, рассказ о событиях и рассуждение. Более узкая трактовка повествования связана с типом речи, который повествует о сменяющихся действиях предмета, событиях, связанных временем, а также причинно-следственными связями. Главный признак повествования – динамичность и подвижность сюжета, активность глагольной формы, поэтому в таких текстах используются глаголы мгновенного действия, совершенного вида (пришел,

заметил). Композиция повествовательных текстов включает: завязку, развитие действия, кульминацию, развязку [3, с. 814].

Повествовательное начало в былине определяет новеллистический сюжет, в его основе рассказ о событиях социально-бытовой жизни, богатырский сюжет посвящен героической борьбе богатыря с иноземными захватчиками. Героический сюжет определен целеполагающей идеей былины – прославлением воинского и/или трудового служения. Центральной идеей сюжета является защита государства, русской земли. В основе композиции та же устойчивость структуры, которая несколько отличается от повествования, но строится на традиционных компонентах: запевы, зачины, формулы, повторы, лейтмотивы, исходы. Все эти компоненты обязательны, исключая запев. В основе сюжета лежит важное, и даже значительное событие. Центральным персонажем былины всегда является богатырь, который действует и достигает целей. В УМК «Перспектива» Л.Ф. Климановой в былине «Исцеление Ильи Муромца» главным событием является чудесное избавление Ильи от недуга, мучавшего героя тридцать лет. Сюжет начинается с описания Ильи Муромца, который сиднем сидел целю 30 лет; кульминацией былины является момент исцеления Ильи Муромца от его невзгоды и обретение богатырской силы и богатырского коня, развязка – благословение Ильи Муромца отцом на свершение добрых поступков. Особенности сюжета былины помогают читателям воспринимать идейную сущность произведения – рождение богатыря Ильи Муромца. Этому сопутствуют ход развития действия, строение сюжета, причинно-следственные связи. Такая четкая структура и композиция сюжета с последовательностью событий способствует обучению младшего школьника созданию устного образца исторического пересказа о событии, а затем и письменного варианта мини-исторического повествования.

Рассмотрим, другой речевой тип описания – тип речи, который содержит изображение природы, различных предметов, действий, состояний. Главный признак описания состоит в том, что описание указывает на признаки предметов, процессов, состояний [3, с. 814]. В методике обучения младших школьников описанию большое внимание уделяется «особенностям языка, обозначающих качества и свойства предметов» и «типичной композиции текста-описания: от общего представления к отдельным признакам» [5, с. 308]

Итак, в центре былины описание образ богатыря, наделённого высокими моральными качествами, преданного своей Родине. Создание образа героя неразрывно связано с его деяниями защиты или трудового подвига. Тема защиты Родины слита в былинах с темой жизни народа и его труда. Например, в образе всеми любимого богатыря Ильи Муромца народ отразил эпический характер крестьянского сына, уверенного в себе и необычайной силой. Также поэтичны образы и других богатырей, которые охраняют родные земли, – это и

Добрыня Никитич и Алеша Попович. Илья находится во главе богатырской заставы, которая преграждает путь врагам. Первый подвиг, совершенный Ильей Муромцем после чудесного исцеления, это выкорчёвывание пней и подготовка поля для пашни.

Богата и разнообразна поэтика описания богатырей: традиционный прием гиперболы, сравнения, устойчивых эпитетов, параллелизмов, воспевающие силу богатырскую. В изображении подвигов традиционен прием «троичности» повтора, усиливающих значимость совершаемого подвига. Не менее важным элементом в описании является ретардация (от франц. ретарде – замедляю) – замедление действия сюжета в результате детального описания, например, седлание коня.

Следующим важным моментом описания является изображение быта средневековых городов, которые отражали семейный и общественный образ жизни народа (особенно новгородские былины). Самые значимые из них – «Садко», «Василий Буслаев». Изображение земледельческого трудового подвига ярко представлено в былине о Вольге и Микуле Селяниновиче.

Действующие герои былин богатыри, которые обладают огромной силою, они молоды, хотя часто в былинах говорится о «старом казаке» Илье Муромце. В данном примере слово старый не значит «обремененный летами», а всего лишь возмужалый, опытный в военном деле. Развернутое описание создает целостный образ воинских доблестей богатыря. Их богатырские качества представлены гиперболически: ловкость, сила, оглушительный голос, тяжелая походка, длительный сон, а также способность пить огромными приемами.

Не менее интересен и яркий пример описания самого первого былинного богатыря Святогора.

Читаем сборник «Русские богатыри». Лучшие былины русского народа под редакцией В. Кузьмина.

*Был тот Святогор-
богатырь силы великой,
ростом выше леса стоячего,
головой упирался под
облако ходячее.
Земля-матушка носить его
не могла. Конь под Святогором
по колено проваливался.
Держать его могли только горы,
вот там-то он и проживал.*

Вышеприведенный пример создания образа богатыря Святогора ярко демонстрирует ключевой прием в описании – гиперболу.

Рассмотрим обучение историческому повествованию младших школьников в современной методической науке. На наш взгляд, наиболее продуктивным является научно-обоснованная методика обучения младших школьников чтению былин. Эту методику теоретически разработала и апробировала Надежда Васильевна Дужкина. Она проводила опытно-экспериментальную работу с учениками начальной школы и описала эту работу в диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Методика обучения младших школьников чтению былин».

Не менее интересным методическим подходом является разработанный курс лекций Н.В. Петрова «Русский эпос» на сайте академии Arzamas [6]. Курс состоит из 4 лекций. В первой лекции «Что такое былина?» Никита Викторович рассказывает о том, как был открыт русский эпос в XIX веке, как он воспринимался, в следующей лекции «Добрыня Никитич и Крещение Руси» говорится о том, как отразились в эпосе исторические события, существовали у богатырей реальные прототипы или нет; в последней «Как Илья Муромец святым стал» говорится о построении былинной биографии героев, а также почему Илья Муромец стал реальной исторической личностью.

Проанализировав опыт работы Н.В. Дужкиной, курс лекций Н.В. Петрова, а также в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта НОО, мы сделали выводы и разработали уроки литературного чтения по изучению былин.

Целеполагающей идеей разработанной программы было развитие текстовых умений, а также приобщение младших школьников к знаниям о культурном прошлом своей Родины в процессе изучения былин.

Рассмотрим в качестве примера урок литературного чтения по былине «Три поездочки Ильи Муромца», который был проведен с учениками 4б класса МБОУ Опалиховская СОШ.

На первоначальном этапе урока ученики прочитали прозаическую былинку. Для более полного понимания младшими школьниками устаревшей лексики мы провели словарную работу. С учениками были разобраны такие слова как:

Сажень – старорусская единица измерения расстояния, равная 2.16 метрам.

Пядь – древнерусская мера длины, равная расстоянию между концами растянутых пальцев руки – большого и указательного.

Брод – неглубокое место в реке или ручье, по которому можно пересечь их пешком или верхом на лошади.

Атаман – предводитель, начальник.

Казна – средства бюджета или иная государственная собственность.

Верста – русская единица измерения расстояния, равная 1066 метрам.

Полушечка – русская монета достоинством в половину деньги.

Следующим этапом урока стало выявление характерных признаков исторического повествования. Внимание учеников было обращено на историческое место, такое как Киев-град. На уроке мы использовали метод, предложенный Н. В. Петровым. Для лучшего представления и запоминания топонимов былинного мира, он использует карту с географическим нанесением всех описываемых исторических мест в былинах.

При анализе исторических лиц, например, богатыря Ильи Муромца и князя Владимира, внимание учеников акцентировалось речевым типом описания. Для наглядного представления образов мы использовали картину В. М. Васнецова «Богатыри», а также портрет князя Владимира.

Отличительной чертой следующего этапа стала работа над жанром литературного произведения.

Основными направлениями данного этапа стали:

1. Выявление сказочных и исторических черт в данном произведении.
2. Другим направлением урока стало изучение разных типов речевых высказываний в данной былинах.
3. На следующем этапе детям было предложено составить план описания исторического лица.

После проведенной работы описанной выше ученики получили задание написать два мини-сочинения, посвященных историческому повествованию и описанию.

Для написания текста повествования ученикам был задан вопрос: Напишите, какие события способствовали исцелению Ильи Муромца. А для текста описания: Представь себе образ Ильи Муромца. Опиши его.

Работы учеников оценивались по следующим критериям.

Текст-повествование:

- занимательность сюжета;
- последовательность сюжета (причинно-следственные связи в композиции);
- соответствие былинному событию;
- использование былинных приемов;
- соответствие былинной лексике.

Текст-описание оценивался по другим критериям:

- полнота внешнего описания;
- полнота в описании характера;
- соответствие былинному образу;
- использование устаревшей лексики.

Проанализировав работы учащихся, мы отметили, что один ученик (Мелания Г.) не смог написать текст описания, другой ученик (Карина К.Ф.)

справилась с работой на высший бал, так как она смогла передать сюжет и занимательно, и близко историческому событию с использованием былинных приемов и лексики. Также на высоком уровне удалось передать сюжет и соответствие историческому событию Насте К. и Денису П. Остальные ученики справились с работой на среднем уровне.

По результатам оценки текстов-описаний – с работой справились все ученики. К сожалению, никто из учеников не смог описать Илью Муромца на высший бал, хотя некоторым ученикам удалось быть близкими к оригиналу описания Ильи. Пять учеников смогли в достаточно полной мере дать описание былинного героя, а один из учеников попытался описать Илью Муромца, используя историческую лексику.

Подводя итог уроку, можно отметить, что лишь у трех учеников, на высоко уровне сформированная культурная идентичность, у шести учеников культурная идентичность сформирована на низком уровне, у одного – не сформирована, у остальных учеников – сформирована на среднем уровне.

В заключении отметим, что изучение былины отвечает всем требованиям ФГОС НОО и является продуктивным материалом для овладения младшими школьниками текстовых умений: исторического события как повествования, образ героя богатыря как пример описания. Работа по нахождению исторических и мифопоэтических черт в былине открывает для ученика возможность понимания жанрового синтеза, необходимого для дальнейшего овладения литературоведческой пропедевтикой. Также отметим особую значимость былин в формировании духовно-нравственных представлений и гражданской идентичности младших школьников. Приобретение знаний об историческом прошлом своей Родины и Отечества, ее славных героях и их подвигах уже на этапе начального филологического образования формирует необходимую базу для развития гармоничной личности.

Литература

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Паритет, 2007. – 320 с.
2. Кудряшова А.А. Алгоритм освоения жанрового синтеза былины (богатырская сказка, историческая песня в практике начального филологического образования) //Международный научно-исследовательский журнал «Современный ученый» ВАК РФ. № 1, Том 2. 2017. – 181 с. С. 48-51.
3. Литературная энциклопедия в 12 томах. Гл.ред. А.А. Сурков. – М.: Советская энциклопедия, 1968, т.5. – 458 с.
4. Минералова И.Г. Детская литература: учебник и практикум для академического бакалавриата / И.Г. Минералова. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 333 с.

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

6. Петров Н.В. [Электронный ресурс] <http://arzamas.academy/courses/14/1> (дата обращения 12.06.2017)

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

Лихачева Т.С.

ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: Lihachovat@mail.ru

**РЕЛЕВАНТНОСТЬ СЕТЕВЫХ ОТВЕТОВ НА ПРОДУКТИВНЫЕ
ВОПРОСЫ ШКОЛЬНИКОВ О ЧЕЛОВЕКЕ И ПРИРОДЕ.
НА МАТЕРИАЛЕ УМК «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» СИСТЕМЫ
«ШКОЛА 2100»**

В статье рассматриваются вопросы работы обучающихся в начальной школе с сетевыми источниками информации для ответа на продуктивные вопросы при изучении предмета «Окружающий мир». Автор предлагает четыре критерия оценки релевантности предлагаемых на активно используемых школьниками сайтах ответов на продуктивные вопросы. В результате частично приведенного в статье анализа более чем сотни ответов автор определил, что процент полностью релевантных ответов на разных сайтах низок и колеблется от 21 до 11%. Автор делает вывод о необходимости разработки специальных ресурсов в «Интернете» для предоставления школьникам научно выверенной информации, моделируемой квалифицированными специалистами. Помимо того, автор предлагает расширять кругозор и жизненный опыт обучающихся в проектной деятельности, экскурсионной работе, проведении внеклассных мероприятий, выступлений и дискуссий.

Ключевые слова: продуктивные вопросы, окружающий мир, экология, обучающиеся, начальная школа, сетевой ресурс, контент.

The article deals with the work of students in primary school with network sources of information to answer productive questions while studying the subject "The World around". The author suggests four criteria for assessing the relevance of the answers offered on actively used by school students to productive questions. As a result of the analysis of more than a hundred answers partially presented in the article, the author determined that the percentage of fully relevant answers on different sites is low and varies from 21 to 11%. The author concludes that it is

necessary to develop special resources in the "Internet" to provide students with scientifically verified information, moderated by qualified specialists. In addition, the author proposes to expand the outlook and life experience of students in project activities, excursion work, conduct extra-curricular activities, speeches and discussions.

Keywords: productive issues, the surrounding world, ecology, students, primary school, network resource, content.

В рассматриваемом УМК для 4 класса начальной школы предлагаются в целях самоконтроля вопросы репродуктивные и продуктивные [2, с 8]. Репродуктивные выполнимы с помощью учебника. Продуктивные имеют исследовательскую направленность, то есть предполагают, что обучающийся должен создавать новые знания сам. Но обученный в традициях классно-урочной системы школьник привык получать готовые ответы. «Попытки ряда современных специалистов в области методики преподавания разных предметов использовать исследовательские методы на уроках оказываются малорезультативными по причине того, что классно-урочная форма организации учебной деятельности специально создана под задачу применения репродуктивных методов» [5, с. 55]. Обучающийся вынужден обращаться к сторонним источникам информации, а именно сетевым ресурсам, так как привык получать готовые ответы. Целью настоящей работы стала оценка релевантности сетевых ответов продуктивным вопросам школьников о человеке и природе.

Актуальность такого исследования следует из затруднительных ситуаций, возникающих у школьников при работе с продуктивными вопросами по УМК «Окружающий мир», когда отвечать нужно, опираясь на широкие фоновые знания и на жизненный опыт. И того и другого обучающемуся в начальной школе явно не хватает, поэтому он обращается за помощью к родителям, которые находятся вне контекста УМК и не понимают, почему на вопросы должны отвечать они, а не ребенок. Родители сообщают о своем недовольстве учителю. Таким образом в учебном процессе возникают закономерно конфликты между учениками, родителями и учителями. Чтобы избежать конфликтов с родителями и учителем, ребенок обращается за информацией к сетевым источникам.

Для достижения указанной цели решались следующие задачи: 1. Анализ УМК «Окружающий мир» и выявление продуктивных заданий. 2. Разработка критериев отбора сетевого контента для детального анализа. 3. Анализ сетевого контента, содержащего ответы на продуктивные вопросы, предлагающиеся школьникам в УМК «Окружающий мир». 4. Разработка критериев оценки

релевантности. 5. Оценка релевантности сетевых ответов проблемным вопросам школьников о человеке и природе

Для исследования были отобраны 17 вопросов из учебника «Окружающий мир. (Человек и природа)» 4 класс части 1, то есть все продуктивные вопросы данного издания. Приведем эти вопросы перечнем. «1. Сформулируй свои собственные правила здорового питания и объясни их смысл. 2. Как убедить курильщика что он вредит не только себе? 3. Почему кровотечение из артерии опаснее чем из вены? 4. Почему у человека, вышедшего из бани краснеет лицо? 5. Попробуй объяснить, какому отделу мозга нельзя поручать два разных дела одновременно. 6. Как, по твоему мнению, нужно вести себя, чтобы сохранить зрение? 7. Постарайся убедить своего младшего брата или сестру осторожнее бегать на переменах в школе. 8. Как ты считаешь, стоит ли идти в гости, если ты заболел? 9. Какое, на твой взгляд, главное отличие человека от животных. 10. Как ты считаешь, как будет развиваться сельское хозяйство в будущем? 11. Почему мы не знаем имен изобретателей простых механизмов, хотя уважаем и помним изобретателей паровоза и самолета? 12. Как ты считаешь, надо ли беречь воду, ведь ее на планете очень много? 13. Как ты считаешь, что заставляет ученых искать все новые виды топлива? 14. До того, как электричество нашло широкое применение, жизнь людей была совсем иной. Как ты думаешь, чего они были ли лишены и что использовали взамен? 15. Что, на твой взгляд, нужно делать, чтобы приблизить наше хозяйство к экологическому? 16. Попробуй убедить своих товарищей, что за кожей нужен особый уход. 17. Как ты считаешь, от какой системы органов зависит здоровье человека?» [1, с. 13 – 125].

Ответы на вопросы школьников более или менее представительно даны на сайтах, куда поисковые системы отсылают обучающихся, дословно переносящих вопрос учебника в поисковый запрос. Это характерно для школьников начальных классов, в результате обучения по уже упомянутой классно-урочной системе, не владеют техникой создания собственного, исследовательского поискового запроса, позволяющего творчески собирать информацию. Таким образом школьники пользуются ресурсами, где есть ответы на дословно позаимствованный из учебника вопрос. Именно эти ресурсы и дали материал для настоящей статьи. Из нескольких десятков рассмотренных сайтов лишь единичные сайты дают ответы на поставленные вопросы. Для исследования были избраны три ресурса: <https://otvet.mail.ru>; <https://znaniya.com>; <http://vashurok.ru>, далее обозначаемые соответственно: «Ответ-Майл», «Знания-Ком» и «Ваш-Урок». Признаком отбора послужило наличие ответов более чем на 50% вопросов, представленных выше.

Релевантность предлагаемых школьникам ответов оценивалась по четырем критериям:

1. Коммуникативное соответствие: ответ дан по теме вопроса или нет.
2. Содержательное соответствие: ответ верен с точки зрения биологии или нет.
3. Доказательность: ответ обоснован и проиллюстрирован или нет.
4. Структурность: правильная композиция, то есть расположение тезисов, аргументов и выводов, причин и следствий, определений и примеров.

По критерию коммуникативного соответствия два сайта отвечают по теме вопроса лишь в 2/3 случаях. В остальных ответы не по теме. Например, на вопрос *«Как ты считаешь, надо ли беречь воду, ведь ее на планете очень много?»* «Ответ-Маил» отвечает: *«нанотехнологии позволяют делать мембраны для опреснения воды. Вопрос весь в том - насколько повысится её потребление при росте температуры на планете и куда девать соль»* (во всех приведенных примерах орфография и пунктуация авторские). Такой ответ и не содержит конкретной информации по вопросу и вообще касается не сбережения воды (интенсивный путь), а расширения производства (экстенсивный).

В некоторых случаях вопросы на сайтах есть, а ответов нет. При этом каждому предлагается стать экспертом или знатоком и внести свой ответ.

По критерию содержательности процент релевантности еще ниже. Во всех случаях ниже 50%. При этом у двух сайтов из трех он всего лишь 1/3. Например, на вопрос *«Попробуй убедить своих товарищей, что за кожей нужен особый уход»* ресурс «Знания-Ком» дает ответ: *«Скажи что если не следить за кожей то кожа отвалится»*. При этом более убедительного аргумента в открытых ресурсах «Интернета» найти не удалось. На нескольких сайтах, не вошедших в список анализируемых, этот ответ был полностью повторялся.

По критерию доказательности релевантность еще ниже. У сайта «Знания-Ком» самая высокая. Достигает 1/3. У сайтов «Ваш-Урок» и «Ответ-Маил» ниже 1/5 (18 и 11%). Так на вопрос *«Как ты считаешь, надо ли беречь воду, ведь ее на планете очень много?»* «Ответ-Маил» отвечает: *«Да»*. Никаких пояснений, доказательств ожидаемо нет, поскольку сама форма вопроса провоцирует только положительный ответ «попугайского ученика», так как вопрос разделительный (или/или), а слово «беречь» обладает положительными ассоциациями, то есть «беречь» – это всегда нужно и хорошо.

С этим вопросом произошла коммуникативная неудача, при которой «интенции автора не реализуются» [3, с 159], а именно вместо продуктивной деятельности получилась заданная передача учеником мнения автора учебника. И здесь нужно предъявлять требования к самим продуктивным вопросам: они

должны нуждаться в аргументации. Можно было бы поставить следующий вопрос: «Как ты лично можешь беречь воду?» - ответом, например, могла бы стать фраза «Закрывать кран, пока чищу зубы, ведь современные краны легко закрываются, а вода мне временно не нужна». Таким образом в ответе уже возможны аргументы.

По критерию структурности показатели еще ниже. У двух сайтов составляют примерно 1/5. У «Ответ-Майл» еще меньше, около 1/10. Например, на предложение сформулировать *«свои собственные правила здорового питания и объяснить их смысл»* (вопрос о необходимости создавать свои правила в ситуации наличия рекомендованных врачами диетологами оставим за рамками статьи) «Знания-Ком» дает ответ: *«Ложиться спать и просыпаться в одно и то же время. Так организм быстро привыкает и у вас формируется режим. Кушать в одно и то же время каждый день. Ваш кишечник скажет ва спасибо. Так как организм будет получать все полезное в полной мере и не будет болеть желудок. Делать зарядку. Ваши мышцы будут укреплены»*. Из всех предложенных правил только одно «Кушать в одно и то же время каждый день» можно отнести к правилам здорового питания. Все остальные относятся к теме распорядка дня. Также непонятно из какого тезиса следует вывод о том, что *«организм будет получать все полезное в полной мере и не будет болеть желудок»*. Интересен и вывод: «ваши мышцы будут укреплены», который не следует из изложенных тезисов и не соответствует поставленному заданию. Анализируя представленный ответ можно сделать вывод, что экспертом выступал школьник (возможно учащийся в 4 классе).

Исчерпывающий анализ релевантности по каждому ответу был бы слишком громоздким для статьи, поэтому обобщенные результаты проведенного анализа отражены в таблице. При подсчете результатов учитывались отдельно все представленные ответы.

Таблица 1

Оценка релевантности сетевых ответов продуктивным вопросам
школьников

Критерии	Оценка релевантности сетевых ответов, %		
	«Ответ-Майл»	«Знания-Ком»	«Ваш-Урок»
Коммуникативное соответствие	67%	81%	65%
Содержательное соответствие	37%	38%	43%
Доказательность	11%	34%	18%
Структурность	11%	21%	21%

Как видно из таблицы, ни один из сайтов полностью не дает ответы на продуктивные вопросы УМК «Окружающий мир». В результате анализа сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников можно сделать вывод, что до 89% ответов нерелевантны вопросу. В сетевом пространстве в процессе поиска ответов на продуктивные вопросы происходит «стирание границ науки и лженауки в массовом сознании, способное обесценить традиционное образование» [4, с. 113]. В такой ситуации необходимо создание специальных, модерируемых профессионалами сетевых ресурсов, где школьник мог бы получить достоверную информацию, что, однако, привело бы к репродуктивности ответов. Таким образом, лучше обеспечить школьнику кругозор и опыт, которые позволят отвечать на вопросы самостоятельно.

Со стороны учителя для расширения кругозора и жизненного опыта обучающихся полезно было бы привлечь их к проектной деятельности в области экологии: например, организовать раздельный сбор мусора в школе. Фоновые знания об изучаемом предмете ученики могут получать в процессе экскурсий и других внеклассных мероприятий. Для развития умения отвечать на нестандартно поставленные вопросы целесообразно организовать на уроках подготовленные выступления школьников с докладом и последующим дискуссионным обсуждением с вопросами от класса. К проектной деятельности, выступлениям, дискуссиям, внеклассным мероприятиям по мере возможности следует привлекать не только активных детей, но и отстающих в учебе, плохо владеющих языком, так как речь спонтанно развивается и социализация активно происходит именно в деятельности. Таким образом, продуктивные вопросы УМК «Окружающий мир» ориентируют школьника и учителя не столько на работу в сети, сколько на активную учебную деятельность в коллективе. Вопросы, связанные с формами этой деятельности, требуют дальнейшей разработки.

Литература

1. Вахрушев, А.А. Окружающий мир. Учебник. 4 класс. Часть 1 / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, О.В. Бурский, А.С. Раутин. – М.: Баласс. – 2013. – 144 с.
2. Вахрушев, А.А. Роль УМК в достижении нового образовательного результата / Вахрушев А.А., Данилов Д.Д. // Начальная школа плюс До и После. – 2014. № 4. – С. 4-12.
3. Лихачев, С.В. Коммуникативное единство утилитарного дискурса / С.В. Лихачев. М.: 2011. – 194 с.
4. Лихачев, С.В. Образные терминоиды в языковом образовании школьника / С.В. Лихачев // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. – С. 111-114.

5. Савенков, А.И. Методика учебного исследования и проектирования в практике начального обучения / А.И. Савенков // Начальная школа. 2012. № 9. – С. 54 – 60.

И.С. Алексеева,

ГБОУ «Школа 2103»,

к.п. н., доцент, учитель начальных классов

e-mail: Alekseeva01-01@yandex.ru

Е.В. Селеменев,

ГБОУ «Школа 2103»,

учитель физической культуры

e-mail: selemenev_ev@2103.moscow

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ



В статье рассматривается использование проектной технологии во внеурочное время, обозначена необходимость применения новых организационных, методических и научных идей, поиска новых подходов к физическому воспитанию. Показана, технология работы над проектом по

«Физической культуре» с детьми младшего школьного возраста во внеурочное время.

Ключевые слова: проект, проектная технология, проектная деятельность, внеурочное время, физическая культура, спорт.

В настоящее время современное преподавание в школе сталкивается с проблемой снижения интереса обучающихся к занятиям спортом в целом и к урокам физкультуры в частности.

Результаты научных исследований последних лет позволяют говорить о постепенном ухудшении состояния здоровья и физической подготовленности учащихся [2: с. 46].

В современной социокультурной ситуации традиционные модели физического воспитания оказываются недостаточно эффективными [1: с. 15]. Назрела необходимость применения новых организационных, методических и научных идей, поиска новых подходов к физическому воспитанию.

Проектная технология позволяет строить обучение на активной основе, через целенаправленную деятельность обучающегося, в соответствии с его личным интересом. Процесс проектирования превращает обучающегося из объекта в субъект обучения, в рамках которого он самостоятельно учится и активно влияет на содержание собственного образования [3: с. 89]. В этом случае обучение происходит посредством организации собственной деятельности, что позволяет осознать, значимость спортивных занятий.

Проектная деятельность – это создание проблемных ситуаций, активизация познавательной деятельности учащихся в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, построения гипотез [2: с. 47].

По нашему мнению, применение проектно-исследовательского метода обучения, как в учебное, так и во внеучебное время, позволяет максимально раскрыть творческий потенциал обучающихся, проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, применить знания, публично продемонстрировать достигнутый результат, что способствует формированию позитивной самооценки и повышению интереса обучающихся к занятиям спортом.

В связи с этим, обучающиеся вовлекаются в проектную деятельность как на уроках физической культуры, так на занятиях в спортивных секциях. Одним из таких обучающихся стал младший школьник Родин Александр, регулярно посещающий занятия в футбольной секции в ГБОУ «Школа 2103». Во время отработки разных футбольных упражнений школьник довольно часто терял мяч, что послужило поводом задуматься над проблемой с целью ее решения.

Таким образом, была определена проблема, которую стали решать в совместной творческой деятельности обучающегося, классного руководителя, тренера и родителей. Сформулировав тему, цель, задачи, гипотезу и новизну исследования, определив методы исследования, перешли к этапу выполнения проекта.

Цель проекта заключалась в поиске, а затем в применении футбольного мяча-тренажера, который позволил бы в короткие сроки повысить техническое мастерство, выработать у начинающего футболиста «чувство мяча», совершенствовать технику владения мячом различными частями тела, не теряя мяч, и возможно, мотивировать сверстников систематически заниматься спортом.

Задачи заключались в следующем:

1. Провести первичный опрос младших школьников: «Занимаетесь ли Вы спортом?»
2. Изучить существующие футбольные мячи и мячи-тренажеры.

3. Выявить отличия в качественных характеристиках футбольных мячей-тренажеров.

4. Применять футбольный мяч-тренажер в процессе тренировок и продемонстрировать результаты сверстникам.

5. Провести повторный опрос младших школьников: «Занимаетесь ли Вы спортом?»

6. Сформулировать выводы и оформить проект.

Предполагалось, что применение футбольного мяча-тренажера, позволит не только в короткие сроки повысить техническое мастерство владения мячом, но и мотивировать сверстников систематически заниматься спортом.

Новизна проекта состояла в том, что ранее в процессе тренировок в ГБОУ «Школа 2103» футбольный мяч-тренажер не применялся.

В процессе работы над проектом применялись такие методы научного познания, как анкетирование, анализ (*изучение объекта по частям*), синтез (*изучение объекта в целом*), наблюдение, сравнение.

На первом этапе важно было понять любят ли сверстники занятия спортом в целом и футболом в частности. С этой целью был проведен первичный опрос младших школьников: «Занимаетесь ли Вы спортом?»

На втором этапе изучались существующие футбольные мячи и мячи-тренажеры.

На третьем этапе выявлялись отличия в качественных характеристиках футбольных мячей-тренажеров. В результате был выбран мяч, который за счет особого крепления в виде пояса с поводком не теряется, а возвращается в исходное положение после каждого удара.

На четвертом этапе футбольный мяч-тренажер применялся в процессе тренировок и демонстрировался сверстникам. Автор проекта личным примером мотивировал ребят систематически заниматься спортом, показывая насколько важно укреплять свое здоровье, создавая фундамент для активной и продуктивной жизни в будущем.

На пятом этапе работы над проектом был проведен повторный опрос младших школьников: «Занимаетесь ли Вы спортом?», с целью выяснить подтвердилась гипотеза или нет. Опрос показал, что гипотеза подтверждена.

Поиск новых знаний, позволил сформировать собственное мнение и взгляд на предмет исследования, что нашло отражение в выводах обучающегося:

1. Проведенный первичный опрос младших школьников: «Занимаетесь ли Вы спортом?» показал, что школьников, ведущих малоподвижный образ жизни больше, чем детей, которые проводят свой досуг, активно занимаясь спортом.

2. Изучение характеристик существующих футбольных мячей и мячей-тренажеров позволило определить их качество и выбрать оптимальный мяч-тренажер для его применения в процессе тренировок.

3. Применение мяча-тренажера позволило отрабатывать различные технические элементы, такие как, удар по мячу различными частями стопы (подъем, внешняя, внутренняя, пятка) и головой, овладеть техникой остановки мяча различными частями тела (бедро, грудь, различные части стопы). В короткие сроки повысить техническое мастерство, выработать у начинающего футболиста «чувство мяча». Футбольный мяч-тренажер повышает реакцию, координацию, с ним легко развивать технические навыки, не нужно тратить время на то, чтобы догонять мяч, который укатился от игрока, так как мяч-тренажер фиксируется за плечи или пояс тренирующегося.

4. Демонстрация результатов владения мячом сверстникам, позволила мотивировать их систематически заниматься спортом, что подтвердил повторный опрос младших школьников.

Таким образом, на завершающем этапе проектирования – были сформулированы выводы и оформлен проект.

Резюмируя отметим, работа над проектом повысила самооценку обучающегося, позволила максимально раскрыть его творческий потенциал, проявить себя, попробовать свои силы, применить знания на практике, публично продемонстрировать достигнутый результат, который мотивировал сверстников систематически заниматься спортом, а главное – приобрести новых друзей.

Спортивные нагрузки изменили взгляд на жизнь, дисциплинировали, научили управлять своими эмоциями и помогли достичь успехов не только в спорте, но и в учёбе!

Литература

1. Агальцова, Е.В. Использование современных образовательных технологий в начальных классах общеобразовательной школы / Е.В. Агальцова // Инновации и традиции в современном физкультурном образовании: Сборник трудов Межвузовской научно-практической конференции 23 марта 2016 года. [Электронное издание] В 3 ч. Ч. 1.– Москва: МПГУ, 2016. – 252 с.

2. Проектная деятельность на уроках физической культуры и ее роль в формировании УУД в условиях введения ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/proiektnaia-dieiatiel-nost-na-urokakh-fizichieskoi.html>

3. Ушаков, А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения:

Автореф. дисс... канд. пед. наук: Спец.: 13.00.01 / А.А. Ушаков; Майкоп, 2008. – 26 с.

Иванова Е.Д.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lena-gavrjushin@yandex.ru

РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМИ СИНОНИМАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



В статье рассматриваются вопросы организации работы с синонимами в начальной школе. Проводится мысль о том, что работа над синонимами дифференцирована: на уроках русского языка она представлена работой с узуальными синонимами, а на уроках литературного чтения – работой с окказиональными синонимами. Автор отмечает, что организация работы с различными видами языковых синонимов на уроках русского языка является достаточно традиционной, имеет надежную теоретическую основу. Гораздо менее разработанным является подход к работе с синонимами на уроках литературного чтения. В статье предлагается расширить состав словарно-лексического материала на уроках чтения за счет привлечения контекстуальных (окказиональных) синонимов. Предлагается фрагмент урока чтения по развитию речи младших школьников на основе контекстуальных синонимов.

Ключевые слова: узуальные синонимы, виды языковых синонимов, окказиональные синонимы.

In article questions of the organization of work with synonyms at elementary school are considered. In article the thought that work on synonyms is differentiated is carried out: at Russian lessons she is presented by work with usual synonyms, and at lessons of literary reading – work with occasional synonyms. The author notes that the organization of work with different types of language synonyms at lessons of Russian is rather traditional, has a reliable theoretical basis. Approach to work with synonyms at lessons of literary reading is much less developed. In article it is offered to expand composition of dictionary and lexical material at reading lessons due to attraction of contextual (occasional) synonyms. The reading lesson fragment of development of the speech of younger school students.

Keywords: usual synonyms, types of language synonyms, occasional synonyms.

Освоение лексических богатств родного языка является актуальной задачей методики начального языкового образования. В процессе лексической работы развивается внимание учащихся к значению и употреблению слов, воспитывается потребность в выборе наиболее подходящего слова для выражения мысли в собственной речи, формируется интерес к лексическому богатству родного языка. Все это благотворно сказывается на личностном росте ребенка: он начинает осознавать себя членом языкового коллектива, впитывает национальное своеобразие родной речи, присваивает духовные ценности социума, в котором живет. Разумеется, все обозначенные компетенции могут формироваться только в процессе постоянной, а не от случая к случаю работы над словом, для чего необходимо создание научно обоснованной системы лексических упражнений.

Словарно-лексическая работа является неотъемлемой частью уроков по различным дисциплинам в начальной школе. Безусловно, больше внимания ей уделяется на уроках русского языка и литературного чтения. Лексическая работа по формированию словаря ребенка младшего школьного возраста проводится в нескольких направлениях. Традиционно, много внимания и времени отводится обогащению словаря младших школьников: объяснению новых слова и словосочетаний, фразеологизмов. Как отмечал М.Р.Львов, «чтобы успешно овладевать словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8-10 новых словарных единиц (в том числе на уроках родного языка – примерно 4-6 слов) и значений» [2: с.229]. Новые слова часто пополняют пассивный словарь учащихся, в меньшей мере – активный, поэтому еще одним направлением словарной работы является активизация словаря - перевод слов из пассивной лексики в активную. Это предполагает использование в практике обучения различных упражнений с новыми словами: составление с ними словосочетаний и предложений, включение их в тексты устных и письменных изложений, устные рассказы и сочинения.

Важной линией работы над словарем учащихся начальной школы является уточнение словаря, которая, по мнению ученых-методистов, является самой трудоемкой с точки зрения временных затрат на уроке русского языка и литературного чтения [4]. Задачи этой работы разнообразны. Она направлена на уточнение значений уже известных детям слов, введение таких слов в активный словарь учащихся во всем спектре значений. Так в процессе учебной работы младшие школьники в практическом плане овладевают одним из ведущих понятий в русской лексике – многозначностью слов. К уточнению словаря относится работа над омонимами, а также синонимами и антонимами родного языка, сравнение значений и употребления слов-паронимов, освоение учащимися лексической сочетаемости слов, усвоение функционально-

стилистической окраски, которую приобретают слова в том или ином тексте. «По-иному уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, как развитие гибкости словаря, его точности и выразительности» [2: с. 330]. В целом можно сказать, что разнообразная работа по уточнению словаря имеет целью освоение учащимися начальных классов системных отношений в лексике.

Между словами существуют определенные отношения, которые характеризуются, с одной стороны, с точки зрения выражаемых значений, с другой стороны, с точки зрения фонетического оформления слов, т.е. по сходству или различию звукового состава. На основе учета данных характеристик лингвистика выделяет три типа системных отношений в лексической системе языка:

- 1) омонимические системные отношения, для которых характерно совпадение фонетического состава слов при их различной семантике;
- 2) синонимические системные отношения, которые характеризуются тождеством или сходством значения слов при полном различии их звучания;
- 3) антонимические системные отношения, характеризующиеся противоположным значением слов при различном их звучании.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс уточнения словаря имеет надежную научную основу в виде лексикологии русского языка.

Рассмотрим работу по уточнению словаря только в одном аспекте – овладения учащимися начальной школы синонимическими богатствами родного языка. Синонимические отношения между словами являются одной из линий организации системных отношений в лексической системе русского языка. Синонимия – явление глубоко национальное, в разных языках она создается различными путями. В русском языке слова – синонимы появляются в результате образования новых слов на базе уже существующего строительного материала, в результате пополнения словаря русского литературного языка из территориально или профессионально ограниченной лексики (за счет диалектизмов и профессионализмов), а также в процессе заимствования слов из лексики других языков. Синонимия по праву считается показателем богатства языка: изобилие способов выражения одной и той же мысли считается достоинством любого языка.

Синонимы определяют как слова, обозначающие одно и то же явление действительности, однако слова-синонимы называют одно и то же по-разному, например, выделяя в нем разные стороны, характеризуя этот предмет с разных сторон. Исследователи отмечают, что, называя одно и то же явление, синонимы все же не являются словами, абсолютно идентичными друг другу, как в отношении семантики, так и в отношении своих эмоционально-стилистических свойств. В лексикологии синонимы определяют как слова одной части речи, а

также эквивалентные им по семантике фразеологические обороты, звучащие по-разному и называющие одно и то же явление объективной действительности, различающиеся оттенками значения, или отнесенностью к различным речевым стилям, или одновременно и тем и другим.

Традиционно в лексикологии выделяют три разряда синонимов.

1. Синонимы семантические (идеографические, понятийные): смелый – храбрый – отважный – бесстрашный – безбоязненный; бездомный – бесприютный. Семантические синонимы – это стилистически нейтральные слова, отличающиеся друг от друга оттенками основного, общего для каждого из них значения. Основное назначение семантических синонимов в языке – служить средством точного выражения мысли в каждом частном случае речевого употребления, например, слова «смелый» и «храбрый» объединены общим значением – «не испытывающий страха», но «смелый – не только не знающий страха, но и решительный в преодолении препятствий», например, «Мы применяем довольно смелые решения в практике своей работы».

2. Стилистические синонимы характеризуются тождеством значения при употреблении их в разных стилях речи, например, глаза (нейтр.) – очи (высок.) – зенки (просторечн.).

3. Семантико-стилистические синонимы отличаются как оттенками значения, так и сферой употребления. Общее значение слов враг, недруг – тот, кто находится в состоянии вражды с кем-либо. В слове враг значение враждебности, непримиримости выражено сильнее, нежели в слове недруг. Слово недруг имеет стилистическую окраску, оно книжное, несколько устаревшее; слово враг – межстилевое. Еще примеры семантико-стилистических синонимов: есть – кушать – жрать – лопать – уплетать; лошадь – кляча.

Синонимы образуют синонимический ряд, который определяется как группа слов, состоящая из нескольких синонимов: врач – доктор – лекарь – эскулап. На первом месте в синонимическом ряд обычно находится общее по значению и стилистически нейтральное слово – доминанта (лат. *dominans* — господствующий). Остальные члены синонимического ряда расширяют его семантическую структуру, дополняют его оценочными значениями, например, смелый – храбрый – удалой – отважный – бесстрашный.

Работа с синонимами представлена в учебниках русского языка для учащихся начальной школы весьма лапидарно. После наблюдения над значениями слов-синонимов, например, над словами, значения которых одинаковы (доктор – врач, родник – ключ, бегемот – гиппопотам) или очень близки (красный – алый, храбрый – смелый, метель – пурга) детям сообщается термин «синонимы» и дается его толкование [1: с. 23]. Как правило, после этого учащиеся выполняют несколько лексических упражнений, например, подобрать

синонимы, составить синонимические пары и другие. Некоторые авторы современных учебников по русскому языку для начальной школы прилагают списки слов – синонимов в виде короткого словарика синонимов.

Такой подход к работе с синонимами имеет исключительно языковой характер, можно сказать, что это весьма узкий подход к синонимам. Почти все они предполагают изолированное, внетекстовое предъявление учащимся синонимов. Действительно, в учебнике русского языка для начальной школы трудно представить текст, в котором были бы собраны несколько членов синонимического ряда, например, храбрый, смелый, бесстрашный, отважный. Между тем еще известный лингвист и методист А.М. Пешковский писал, что наблюдения над синонимами должны производиться только в тексте, т.е. носить не только языковой, но и речевой характер.

Думается, предложить другой вариант работы с синонимами на уроках русского языка пока весьма проблематично, ведь для этого понадобятся весьма объемные тексты, которые бы давали образцы использования синонимов, была бы видна функциональная роль синонимов в речи. Речевой образец в лексической работе по-прежнему является ведущим приемом развития речи учащихся начальной школы. Здесь стоит отметить некоторые противоречия при работе с синонимами в начальной школе. С одной стороны, узкий, собственно языковой подход вполне закономерен при работе с лексическим материалом на уроках русского языка. С другой стороны, его трудно осуществить без достаточно объемного текста, который, однако, трудно вместить в предельно компактный учебник по русскому языку для начальной школы.

Объемные тексты, насыщенные разнообразным лексическим материалом, в том числе и синонимами, вполне органично представить себе в учебнике по литературному чтению. Однако работа с такими текстами требует расширенного толкования синонимов, а не только узкого толкования синонимов, потому что текст, насыщенный словами – синонимами из одного синонимического ряда, выглядит искусственным. Подлинные художественные произведения, которые входят в корпус учебных текстов хрестоматий, как правило, не содержат такого узкого, строго узкого подхода в использовании лексических богатств русского языка.

Однако расширенное толкование синонимов представлено отнюдь не во всех вузовских учебниках для будущих учителей начальной школы, а если представлены, то достаточно сжато. Так, синонимы различаются способностью к словопроизводству и образованию форм субъективной оценки, степенью современности, например, самолет – аэроплан, второе из которых устаревшее. Синонимы могут различаться сферой употребления, например, очень - порато (диалектн.). Слова из синонимического ряда отличаются также способностью

вступать в сочетания с другими словами. , Так, наречия «категорически» и «наотрез» одинаковы по смыслу, но «категорически» сочетается со многими словами (категорически заявить, категорически потребовать, категорически отказаться и др.), тогда как «наотрез» в современной речи сочетается только с глаголом отказаться.

Полагаем, что особенно должны быть особенно востребованы на уроках литературного чтения контекстуальные синонимы. Контекстуальными (ситуативными, окказиональными, авторскими) синонимами называются слова, не являющиеся синонимами в узуальном смысле слова, однако их употребление в условиях контекста создает условия для восприятия их как слов, сближенных по значению. Прекрасный образец контекстуальных синонимов можно наблюдать в стихотворении детского писателя Романа Сефа «Необычный пешеход»: «— Кто по улице идет? / — Необычный пешеход. / У него пятьсот имён». И хотя список имен состоит вовсе не насчитывает пятьсот имен, все же он представляется довольно внушительным: пешеход – слесарь – родитель – зритель – болельщик – сын – внук – друг – мечтатель – защитник – гражданин. Это предельно расширенный список слов – наименований, которые в данном стихотворении употреблены синонимично, однако в обычном узуальном смысле синонимами вовсе не являются, поэтому не отражены в словарях.

Часто основой синонимизации в условиях контекста являются слова, находящиеся в гиперо-гипонимических (родо – видовых) отношениях. Родовое слово называется гиперонимом, а видовое — гипонимом: птица – дрозд, транспорт – автобус и т.д. В состав контекстуальных синонимов включаются также ситуативные наименования, как это иллюстрирует пример стихотворения Романа Сефа, а также оценочные слова – наименования типа мальчик – малыш – шалун – озорник.

Наблюдения, анализ текста с контекстуальными синонимами создает хорошую основу для развития речи младших школьников. Практика показывает, что речь учащихся начальных классов однообразна, они не умеют использовать синонимы. Часто имя персонажа является единственным словом, которое они употребляют в пересказах. Между тем персонаж в тексте художественного произведения в разных ситуациях автором часто называется по-разному. Так, персонаж рассказа К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» в тексте рассказа имеет разные наименования: лесной житель, заяц, добыча охотника, спаситель, пациент и некоторые другие. Этот рассказ часто включают в хрестоматии для уроков литературного чтения. Поскольку рассказ имеет довольно большой объем, то работа над ним продолжается не один урок. Большие трудности вызывает текст с точки зрения проведения пересказа: пересказывать длинный текст довольно проблематично. Остальным учащимся слушать уже известное содержание неинтересно.

Мы проанализировали возможности крупнообъемных художественных произведений для развития связной речи учащихся на основе использования контекстуальных синонимов [5]. Большой текст рассказа К.Г.Паустовского был разделен на эпизоды, в которых главный персонаж рассказа – заяц – каждый раз имел свое наименование. При этом обговаривалось, что возможно было называть его и другими словами, соответствующими, однако, ситуации. Так, в эпизоде охоты при обсуждении третьеклассники решили называть его: дикий зверь, лесной житель, заяц, зайчишко, спаситель, пострадавший на пожаре, милый (так называл зайца другой персонаж рассказа – дед Ларион). Суть задания состояла в том, чтобы учащиеся научились пересказывать отдельные эпизода текста рассказа, используя при этом только ограниченный набор слов – наименований, например, при пересказе выше указанного эпизода нельзя было называть зайца пациентом, хотя такое наименование в рассказе заяц тоже имел. Оценивалась точность употребления синонимов, за чем следили одноклассники, оценивая учебные достижения друг друга. Данная учебная работа имела продуктивный характер, проходила при активном участии всего класса: всем было интересно представить свои оригинальные тексты, слушатели имели надежные критерии оценки рассказов другу друга – использование в пересказах синонимов, имеющих отношение к данному эпизоду.

Выводом нашей статьи является суждение о том, что в целом работа над синонимами должна иметь комплексный характер: проводиться как на уроках русского языка, так и на уроках литературного чтения. Полагаем, что теоретическая база использования синонимов в начальной школе может быть значительно расширена за счет привлечения в качестве учебного материала не только узуальных, но и окказиональных синонимов. Для этого имеются хорошие дидактические условия на уроках литературного чтения.

Литература

1. Канакина, В.П., Горецкий, В.Г. Русский язык: метод. Пособие к комплекту «Русский язык» для 2 кл. нач. шк. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.
2. Львов, М.Р., Рамзаева, Т.Г., Светловская, Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
3. Сеф, Р.С. Необычный пешеход. – М.: Детская литература, 1967. – С.4
4. Сильченкова, Л.С. Словарно-лексическая работа на уроках чтения // Начальная школа. – 2012 – № 10 – С.13 – 17

5. Сильченкова, Л.С. Методика работы с крупнообъемными литературно-художественными произведениями в начальной школе. Учебно-методическое пособие. - М.: МГПУ, 2015. – 100с.

Николаева Н.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

a.n.90@inbox.ru

ФУНКЦИИ РЕЧЕВОЙ ЗАДАЧИ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются некоторые актуальные проблемы, связанные с совершенствованием речевой деятельности младших школьников: доказывається необходимость формулирования и применения речевых задач в соответствии с современными требованиями. Необходимость решения проблемы развития речи младших, когда в школу приходят дети не просто слабо владеющие словом, а с бедным словарным запасом, с логопедическими проблемами, когда прежние методы развития речи недостаточны, требует поиска новых форм и методов работы.

Ключевые слова: речевая задача, младший школьный возраст, развитие речи.

Abstract. This article discusses some of the current problems associated with the improvement of speech activity of younger schoolboys: the necessity of the formulation and application of the speech tasks in accordance with modern requirements. The need to address the problem of development of speech of younger when the school children come not just insufficient knowledge of the word, and with a poor vocabulary, speech therapy problems when the old methods of development of speech insufficient, requires a search for new forms and methods of work.

Key words: speech task, primary school age, speech and language development.

Важность и актуальность совершенствования речевой деятельности младших школьников в современных условиях трудно переоценить.

Новые общественные отношения, в которые включается ребенок с приходом в школу, а также возрастные новообразования являются необходимыми условиями развития речи детей, развития умения общаться. Младший школьник должен уметь ориентироваться в речевой ситуации,

выбирать языковые средства в соответствии с ней. Особое значение в этой связи приобретает формирование у младших школьников речевых умений.

Вышесказанное обусловило актуальность и выбор темы статьи – изучить функции речевой задачи в процессе совершенствования речевой деятельности младших школьников.

Современному учителю начальных классов важно практически на каждом уроке предусмотреть работу по развитию различных видов речевой деятельности у детей, учить строить устные и письменные высказывания в соответствии с задачами и условиями конкретной ситуации общения. Работа по развитию речи, по формированию речевых умений может быть представлена в качестве отдельного компонента урока русского языка, а также может быть реализована на самостоятельном отдельном уроке.

Одним из эффективных средств, способствующих совершенствованию процесса речевого развития детей младшего школьного возраста, является использование в процессе обучения речевых задач. Речевая задача – это средство, направленное на совершенствование речевой деятельности.

Речевые задачи представляют собой задания, в которых присутствует конкретная установка на вид высказывания, требующая от учащихся самостоятельного отбора языковых средств в соответствии с задачами речевого общения, позволяющая включить усвоенные знания в деятельность общения [1; с.42].

Речевая задача – это одна из разновидностей познавательных задач [3; с.15].

Речевая задача – такая задача, выполнив которую, мы добьемся нужного результата в развитии речи [2; с.57].

Таким образом, речевая задача – это реальная речевая ситуация в процессе учебной деятельности; это способ и средство организации речевой деятельности обучаемых; один из приемов работы.

Применение на уроках в начальной школе речевых задач активизирует мышление школьников и другие познавательные процессы, способствует развитию умственных и речевых способностей, умений и навыков речевой деятельности. «В процессе выполнения речевых задач учащиеся усваивают лексические, грамматические, стилистические нормы, соотносят цели и задачи высказывания с языковой формой, тем самым включая усвоенные знания в деятельность общения» [3; с.16].

Речевые задачи существуют в различных интерпретациях и вариантах. В учебной и методической литературе нет четкой классификации речевых задач, но тем не менее мы можем классифицировать их по некоторым признакам и содержанию.

Существует несколько типов речевых задач (по классификации Перминовой Н.В.) [5].

Первый тип – это задачи на подбор доказательств к выдвинутому учителем тезису. Принцип таких задач заключается в том, что учащиеся доказывают достоверность тезиса путём подбора и анализа конкретных примеров из указанного учителем источника. Школьники наблюдают над особенностями использования данных конструкций в различных стилях речи, знакомятся с образцовой письменной речью, усваивая языковые нормы. Примером может служить следующая задача: *«Докажите, что в текстах, описывающих красоту природы, широко используются прилагательные»*.

Задачи на обоснование целесообразности выбора автором тех или иных языковых средств учат детей всматриваться в средства, предоставляемые языком для выражения мысли. В процессе решения таких задач учитель воспитывает у детей внимание к родному языку, стремление находить и использовать средства речи. В качестве задач данного типа на уроке можно предложить для проведения сравнения детям два отрывка из произведений одного или разных авторов. Например, сравнить тексты о весне Л.Н. Толстого:

1. Пришла весна

«Пришла весна. По мокрым улицам журчали торопливые ручьи. Все стало ярче, чем зимой: и дома, и заборы, и одежда людей, и небо, и солнышко. От солнца майского жмуришь глаза, так оно ярко. И по-особому оно ласково греет, точно гладит всех.

В садах пухнули почки деревьев. Ветви деревьев покачивались от свежего ветра и чуть слышно шептали свою весеннюю песню.

Шоколадные чешуйки лопаются, как будто выстреливают, и показываются зеленые хвостики. И лес, и сад по-особому пахнут — зеленью, оттаявшей землей, чем-то свежим. Это почки с разных деревьев разными запахами перекликаются. Понюхаешь черемуховую почку — горьковато-вкусный запах напоминает тебе белые кисточки ее цветов. А у березы свой особый аромат, нежный и легкий.

Запахи наполняют весь лес. В весеннем лесу дышится легко и свободно. И уже зазвенела короткая, но такая нежная и радостная песня малиновки. Если прислушаться к ней, то можно разобрать знакомые слова: «Славься, славься все кругом!» Свистит, переливается на все лады молодой, зеленеющий лес.

Радостно, молодо и на небе, и на земле, и в сердце человека»

2. Весна

«Весна долго не открывалась. Последние недели стояла ясная морозная погода. Днем на солнце таял снег. Вдруг потянуло теплым ветром. Надвинулся густой серый туман. В тумане полились воды. Затрещали льдины. Двинулись мутные потоки. К вечеру туман ушел. Небо прояснилось. Утром яркое солнце

быстро съело тонкий лед. Теплый весенний воздух задрожал от испарений земли. Залились жаворонки над бархатом зелени и жнивьем. Высоко пролетели с весенним гоготаньем журавли и гуси. Заревели на выгонах коровы. Пришла настоящая весна».

Следующий тип задач связан с выбором языковых средств при использовании приёма сравнения. Учащиеся сопоставляют несколько вариантов выражения одной и той же мысли и выбирают из них тот, который уместнее для данной ситуации. Умение выражать одну и ту же мысль в зависимости от цели высказывания различными способами позволяет стилистически разнообразить речь, делать её чёткой и выразительной. К данному типу задач относятся задачи на выбор вариантов, наиболее выразительных в смысловом отношении, а также задачи на разграничение функциональных возможностей грамматических конструкций [4; с.41]. В качестве примера данной речевой задачи можно привести применение приема сравнения на материале творчества И. Бунина и С. Есенина.

Удивительные сравнения в стихотворении И. Бунина «Детство» точно передают атмосферу жаркого летнего дня, ощущения ребенка, который наслаждается солнцем и ароматами леса. Песок у автора – это шелк, ствол дерева – гигант, а сам залитый солнцем летний лес – это солнечные палаты. Сравнения в стихотворении Есенина «С добрым утром!» открывают читателю летний рассвет. Золотые звезды дремлют, вместо речной воды – зеркало затона, на березках зеленые сережки, серебряные росы горят, а крапива обрядилась ярким перламутром. По сути, все стихотворение – это одно большое сравнение.

Задачи на редактирование текстов воспитывают у школьников критическое отношение к отбору языковых средств. Коллективное обсуждение речевых ошибок и совместные поиски лучших языковых вариантов для выражения мысли оказывают благотворное влияние на развитие речи школьников. Задачи этого типа представлены в следующих упражнениях: исправление ошибок, связанных с нарушением грамматических норм построения предложений; исправление ошибок, связанных с выбором языковых средств, редактирование текстов с однообразными грамматическими конструкциями, замена повторов синтаксическими синонимами. Приведем примеры упражнений.

1. Упражнение. Исправьте фразеологизмы:

сломав голову

скрипя сердцем

показывать образец

зеница глаза

две большие разницы

играет большое значение

взял львиную часть

подстреленный воробей

2. Упражнение. Исправьте ошибки:

Ученик сказал, что я еще не подготовился к уроку.

Через несколько времени мы узнаем, кто победил в этом матче.

При необходимости мы будем брать адекватные меры.

Этот проект занимает большое и важное значение в нашей работе.

Я поговорил и с начальником цеха, и с инженером, обоим согласны с моим предложением.

Важное значение имеют творческие речевые задачи. Они ориентируют учащихся на самостоятельный выбор наиболее точных, ёмких, образных языковых средств с учётом цели высказывания и стиля речи. В качестве примеров можно привести следующие:

1. Сказки «наизнанку».

Детям предлагается придумать сказку, например, про трёх поросят и серого волка. Только поросята в этой сказке злые и хитрые, волк добрый и доверчивый.

2. Фантастические гипотезы.

Составление рассказа по начатой фразе:

Я открыл дверь, а там...

Я выглянул в окно и ...

Что бы произошло, и что бы ты сделал, если бы:

– из крана полилась газировка;

– из тучи вместо дождя стал падать изюм;

– люди придумали таблетку от сна.

3. Оживление

Детям, предлагается придумать сказку о каком-нибудь предмете. Можно придумать рассказ или сказку от лица этого предмета. Например: листочек, снежинка, муравей, линейка и т. д. Например:

Снежинка.

Вот наступила зима. В воздухе кружилось много снежинок. Они были все очень красивые. Они летели и восхищались красотой деревьев, полей. И только одна снежинка твердила: “Ах, какая я воздушная и пушистая. Прекрасней меня нет на всём белом свете”. Она летала, любовалась своим платьем и отстала от своих сестёр.

Вдруг налетел ветер и унёс её в снежную даль. Когда она упала на землю, то поняла, как плохо быть одной. Снежинка с грустью вспоминала, как она играла с сестричками в прятки, пела песни, водила хороводы. Пока она лежала

на земле, наступил вечер. Снежинка захотела спать. Она уснула с одной мыслью о том, что придумает, как вернуться домой. (Маша Б.)

Речевые задачи должны применяться педагогом целенаправленно, систематически. Использование речевых задач способствует формированию способностей и навыков речевой деятельности младших школьников. Речевые задачи применяются на разных стадиях урока: при введении педагогом нового материала, при закреплении его, во время повторения пройденного материала и при проверке знаний учеников.

Речевые задачи должны соответствовать определенным требованиям: содержанию и плану программы обучения по предмету, методам и приёмам учебного процесса, возрастным специфическим способностям учеников.

Благодаря использованию речевых задач, ребенок на уроке активен, при этом у него обостряется восприятие, повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала, закрепляются и совершенствуются приобретаемые на уроке речевые навыки.

Таким образом, функции речевой задачи в процессе совершенствования речевой деятельности младших школьников весьма разнообразны: активизация мышления школьников и других познавательных процессов, развитие умственных и речевых способностей, умений и навыков речевой деятельности, формирование лексических, грамматических, стилистических норм, соотнесение цели и задачи высказывания с языковой формой. Речевые задачи могут быть представлены различными типами и видами, эффективно способствующими процессу развития речи младших школьников. Применение речевых задач – важный и необходимый процесс, способствующий развитию речи младших школьников, эффективность которого зависит от методически грамотно подобранного дидактического материала.

Литература

1. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников. // Начальная школа. – 2017. - №1. – С.41-44
2. Казакова М.Н. К проблеме речевого развития младших школьников. // Начальная школа. – 2015.- №1. – С.57 - 58
3. Королева А.А. Развитие речи учащихся как одна из актуальных проблем современного образования. // Образование в современной школе. - 2016. - №6. – С.14-18
4. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – Ярославль: ТОО «Гринго», 2010. – 61 с.
5. Перминова Н.В. Речевые задачи как средство изучения языка и

развития речи. // <https://infourok.ru/rechevie-zadachi-kak-sredstvo-izucheniya-yazika-i-razvitiya-rechi-945001.html>

Ручи Е.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Katya_2903@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



В статье раскрываются содержание и формы лексической работы, направленной на формирование у младших школьников духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, формы лексической работы, формирование духовно-нравственных ценностей у

младших школьников.

The article reveals the contents and forms of the lexical work aimed at the formation in pupils moral and spiritual values

Духовно-нравственные ценности можно назвать важнейшей составляющей жизни общества, в связи с чем их формирование выступает как приоритетная задача российского образования. При этом младший школьный возраст является благодатной порой в процессе формирования данных ценностей. В решении названной проблемы в отечественной педагогике накоплен богатый опыт, можно говорить о сложившейся традиции, однако на данный момент эта проблема представляет особый интерес в теоретическом и практическом плане в связи с процессами гуманизации в школьном образовании, а также в связи с введением новых ФГОС НОО.

По мнению психологов и педагогов, в организации процесса формирования духовно-нравственных ценностей младший школьный возраст является сензитивным, что связано с возрастными особенностями школьников. У них учение выступает как ведущая деятельность, происходит формирование собственной точки зрения, они начинают осознавать собственные эмоции и пр.

Ценностью младшие школьники считают все, что для людей обладает особенной значимостью, что выделяется в их обыденной жизни, предпочитается в мыслях, желаниях, чувствах. К ценностям они относят эстетические и нравственные нормы, которые выработаны человеческой культурой и выступают продуктами общественного сознания, усваиваемые индивидом в процессе социализации. Ценностные ориентации можно назвать стержнем духовно-нравственного развития личности ребенка.

Существующие традиционные духовно-нравственные ценности представляются устойчивыми ценностями, переходящими от одного поколения к другому, унаследованными от предшествующих поколений; их можно характеризовать наличием вневременного характера и мироохранительностью.

Сказанное делает понятным, почему на протяжении долгого времени проблема формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся привлекала к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, методики. Общеизвестно, что одним из эффективных условий формирования духовно-нравственных ценностей является проведение лексической работы. Работа над словом представляет собой передачу из поколения в поколение духовно-нравственных ценностей, приобщение к традициям. [1, С. 31]

Современная лексическая работа в младших классах является крайне актуальным направлением. Происходящий научный прогресс требует усвоения все новых и новых слов, и работа по обогащению и уточнению словарного запаса школьников подразумевает работу над будущим учеников, ведь чем большим количеством слов ученик владеет, тем более точно он сможет реализовывать свои коммуникативные цели как в устной, так и в письменной формах.

Лексическая работа для формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников базируется на использовании различных методов и форм. Так, в качестве эффективного метода уточнения и систематизации ценностей выступает этическая беседа, приобщающая младших школьников к культурным ценностям как страны, в целом, так и родного края, в частности. Усвоение новых слов на этические и нравственные темы направляет ребенка, способствует формированию в его сознании духовно-нравственных ценностей. [5, 96]

Осуществляется лексическая работа и в рамках организации проектной деятельности. Учитель может организовать работу учащихся над различными проектами при активном использовании современных технических средств обучения.

Осуществляется формирование духовно-нравственных ценностей при проведении в процессе лексической работы на уроках русского языка анализа

положительных и негативных речевых ситуаций, сравнительного анализа негативных и положительных образцов, что служит выработке у младшего школьника умений оценивать свои и чужие поступки, делать нравственные оценки в системе ценностей и т.п.

В духовно-нравственном развитии младшего школьника роль родного языка можно назвать неопределимой. В соответствии с этим важнейшими условиями являются создание на уроках достаточно результативной речевой среды, правильный отбор учебного языкового материала, рациональный выбор приемов и форм его подачи.

Эффективными формами формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка являются викторины, конкурсы, фестивали, детский театр.[4, С. 75] Все эти формы привлекают внимание учащихся своей яркостью, необычностью, соревновательностью. Такие мероприятия обладают несомненной ценностью и зрелищностью. Для формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников лексический материал для викторины, конкурса, фестиваля, должен быть подготовлен заранее на базе знаний и учета особенностей учеников, уровней их развития, в том числе лексического и духовно-нравственного. Современная школа позволяет реализовать подобную работу в соответствии с требованиями новых ФГОС НОО, где большое место отводится формированию как предметных, так и личностных результатов учащихся.

Организация лексической работы как условие формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников требует решения серии задач, важнейшими из которых являются:

- воспитание уважения к Отечеству, к настоящему и прошлому России;
- усвоение языка, истории, культуры своего края, своего народа, культурного наследия Отечества и человечества;
- усвоение гуманистических, традиционных, демократических ценностей российского общества;
- воспитание чувства долга и ответственности перед Родиной;
- формирование готовности к духовно-нравственному самосовершенствованию;
- формирование ответственности за культуру языка, которая является общечеловеческой ценностью;
- формирования способностей к различным самостоятельным действиям и поступкам на базе осознанного духовно-нравственного и морального выбора;

- формирования осознанного отношения к другим людям (уважения и доброжелательности) и т.д. [3]

Основными формами работы здесь могут выступать:

1. Работа с текстами, способствующими формированию духовно-нравственных ценностей младших школьников.

2. Подбор специального тематического текстового материала, в котором транслируются духовно-нравственные ценности, разработка способов практической работы с ним в начальной школе.

3. Разработка специального методического материала, направлением которого является формирование ценностного отношения к окружающей среде и своему здоровью.

Также важна опора на ценностный потенциал в содержании образования; использование сочетания традиционных форм в обучении и инновационных; интеграция различных видов деятельности.

Современное общество нуждается в духовном оздоровлении на базе укрепления преемственности поколений, формирования традиционных духовных и нравственных ценностей; современная образовательно-воспитательная практика нуждается в дальнейшей разработке технологий духовно-нравственного развития младших школьников, проектирования школы будущего. [2, С. 25] Именно русский язык как учебный предмет в начальной школе обладает значимым духовно-развивающим потенциалом. Как показывает наш педагогический опыт, грамотная организация лексической работы является важнейшим условием формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

Литература

1. Леонович Е.Н., Амосина В.А. Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова // Среднее профессиональное образование. 2016. № 6. С. 31 – 34.

2. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 - 27

3. Митропольская А.В. Программа духовно-нравственного воспитания младших школьников: опыт разработки и реализации / Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – т.15, № 1, 2016. – С.11 – 13.

4. Серебренникова Ю.А. Детский театр в школе. // Начальная школа. 2017. № 1. С. 75-77.

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

Орельчикова Т.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В УСВОЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье рассмотрена актуальность проблемы усвоения геометрических понятий младших школьников, раскрыты возможности дидактических игр в формировании геометрических понятий детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дидактические игры, геометрические понятия, дети младшего школьного возраста.

Современная система образования определяется инновационным подходом к организации педагогической деятельности и диктует новые условия для развития ребенка в социокультурной среде, отвечающей требованиям родителей, интересам и склонностям ребенка по тем или иным направлениям. И, несмотря на то, что основной целью современной школы является подготовка учащихся к жизни, к общественно-полезному труду, особое значение следует придавать тем вопросам школьной программы, с которыми обучающиеся не раз будут встречаться в своей жизнедеятельности, одним из этих вопросов курса математики является изучение геометрического материала. Изучая геометрию, дети знакомятся с различными пространственными формами и телами, геометрическими фигурами и их свойствами, развивают навыки измерения, построения, конструирования.

Таким образом, важным направлением современного образования является формирование у детей геометрических понятий. Приобретение младшими школьниками геометрических представлений, развитие геометрического мышления младших школьников имеет существенное значение для их умственного развития. Данные представления активно влияют на формирование умственных действий, необходимых для познания окружающего мира и решения различного рода практических задач.

Современные требования к организации образования в младшем школьном возрасте ориентируют педагогов на развивающее обучение, диктуют необходимость использования новых технологий, приемов и методов математического развития, при которых синтезировались бы элементы познавательного, игрового, поискового и учебного взаимодействия в процессе интеллектуального и математического развития детей. Успешное обучение младших школьников требует от учителя глубокого понимания объема и содержания геометрических понятий, умения давать определения основным понятиям, способности правильно выбрать способ определения

геометрического понятия. Это объясняется тем, что в начальных классах закладываются основы важных геометрических понятий. Все это требует от учителя кропотливой работы по формированию у учащихся геометрических представлений и понятий. Поэтому ведущую роль в процессе усвоения геометрических понятий младшими школьниками играют дидактические игры.

Таким образом, целью настоящей статьи является изучение особенностей усвоения геометрических понятий младшими школьниками средствами дидактических игр.

Формирование понятий в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) выступает как цель обучения и как способ развития мыслительных операций, что позволит школьникам постепенно перейти от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению [1].

О.А. Борзенкова, Н.В. Трифонова отмечают, что «понятие – одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для мышления словесно-логического» [3, с. 224].

Ю.О. Чернова, Е.В. Резникова под геометрическими понятиями понимают цель обучения; благодаря формированию понятий у младших школьников возникает представление об идеальных фигурах, что позволяет решать многие практические задачи [4, с. 183]. Одновременно с этим у учащихся развивается абстрагирование.

В начальном курсе математики у учащихся формируют представления и понятия о геометрических фигурах на плоскости, их существенные признаки и свойства; дети учатся распознавать геометрические фигуры в пространстве и их элементы, сопоставлять образы геометрических фигур с окружающими предметами. Учебная деятельность, связанная с измерением и вычислением геометрических величин, позволяет проиллюстрировать пространственные и количественные характеристики реальных объектов, организовать продуктивную деятельность младших школьников.

На основе анализа ФГОС НОО среди требований к результатам освоения предметных результатов по направлению «Математика и информатика» указаны следующие группы понятий, которыми овладевают учащиеся начальной школы [1]:

- распознавание и называние: куб, шар, параллелепипед, пирамида, цилиндр, конус;
- распознавание и изображение геометрических фигур: точка, линия (кривая, прямая), отрезок, ломаная, угол, многоугольник, треугольник, прямоугольник, квадрат, окружность, круг.

Специфика формирования геометрического понятия заключается в абстрагировании существенных свойств понятия от его несущественных

свойств, поэтому детям младшего школьного возраста трудно разграничивать геометрические понятия. Кроме того, сложности в овладении геометрическими понятиями возникают из-за низкой мотивации младших школьников, их нежелания школьников действовать активно, искать пути решения проблемы. Поэтому изучение геометрических понятий необходимо сопровождать дидактическими играми и упражнениями, активизирующими познавательную и учебную активность. Игра имеет большое значение в жизни и развитии детей младшего школьного возраста. В процессе игры у них вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Участвуя в дидактической игре, дети познают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас геометрический представлений и понятий [2].

Систематизация материала по теме исследования, позволила нам выделить пять групп дидактических игр, применяемых на различных этапах изучения геометрических понятий.

1 этап – этап формирования мотивации. Сущность данного этапа заключается в подчеркивании важности рассматриваемого геометрического понятия, в возбуждении интереса к нему. Приведем примеры таких игр:

Игра «Собери бусы» – цель данной дидактической игры состоит в том, чтобы вспомнить геометрические фигуры, определить их на макетах и правильно нанизать на шнурок, соединив в бусы.

Игра «Найди ошибки» – цель игры заключается в том, чтобы находить правильные геометрические фигуры на рисунке, исправив ошибки.

Игра «Кто больше назовет» – цель игры состоит в том, чтобы найти вокруг себя как можно больше геометрических фигур.

При выполнении дидактических игр на первом этапе изучения геометрических понятий позволит не только повысить учебную активность и мотивацию, но и систематизировать и повторить ранее изученные геометрические понятия.

2 этап – закрепление существенных свойств геометрических понятий. На данном этапе происходит выявление существенных свойств понятия, которые входят в его определение, итогом которого станет формулировка определения.

Приведем примеры дидактических игр, применяемых на данном этапе:

- игра «Веселые фигурки» – закрепление свойств отрезков (часть прямой, которая ограничена двумя точками, то есть она имеет и начало и конец, а значит можно измерить её длину.);

- игра «На природе» – по итогам игры младшие школьники делают вывод, что у луча есть начало и нет конца;

- игра «Веселые прямые» – в процессе игры младшие школьники делают вывод, что через две точки можно провести только одну прямую;

- игра «Снежинки» – закрепление существенного свойства луча (у луча есть начало).

Дидактические игры данного этапа позволяют школьникам включаться в процесс объяснения нового материала и становиться его активными участниками. Именно заинтересованность в получении знаний способствует более осознанному запоминанию и усвоению геометрических понятий.

3 этап – усвоение определения геометрического понятия. Объектом изучения становится каждое существенное свойство, используемое в определении. Осуществляется это также с помощью дидактических игр, направленных на распознавание объектов, принадлежащих этому понятию:

- игра «Веселый квадрат» - в процессе игры идет закрепление знаний о том, что квадрат – это прямоугольник, у которого все стороны равны.

- игра «Треугоша» - закрепление знаний о треугольниках как о замкнутых ломаных с тремя звеньями и тремя вершинами.

- игра «Мы - прямоугольники» - закрепление знаний о том, что противоположные стороны прямоугольника равны.

- игра «Потеряшки» - закрепление знаний о видах углов (прямой, острый, тупой).

4 этап – формирование у младших школьников навыков применения геометрических понятий в конкретных ситуациях. На этом этапе осуществляется знакомство со свойствами и признаками изучаемого понятия, его определениями. Здесь рекомендуется использовать дидактические игры, связанные между собой общим понятием.

5 этап – этап систематизации, в которой определяется место изучаемого понятия в системе других понятий.

6 этап – заключительный этап, закрепление геометрических понятий, логические операции с понятиями. На этом этапе применяются дидактические игры с использованием операций конкретизации, обобщения, объединения, дополнения и т.д.

Таким образом, использование дидактических игр при формировании геометрических понятий способствует лучшему их усвоению, развитию пространственного восприятия фигуры, мышления, памяти, внимания и речи. Дидактические игры позволяют эффективно формировать геометрические понятия, повышая при этом познавательную и учебную активность, учить распознавать объекты, принадлежащие объему конкретного понятия и выделять его существенные признаки, изучать геометрические понятия в соответствии с межпредметными связями.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2016. – 33 с.
2. Арсланбаева В.Р., Шмелёва Н.Г. Ознакомление младших школьников с геометрическим материалом // NovaInfo.Ru. – 2017. – Т. 1. – № 65. – С. 396-400.
3. Борзенкова О.А., Трифонова Н.В. Методические условия формирования геометрических понятий младших школьников на уроках математики // В сборнике: Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. – 2015. – С. 224-231.
4. Чернова Ю.О., Резникова Е.В. Формирование геометрических представлений на уроках математики у младших школьников // В сборнике: Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья. – Челябинск, 2016. – С. 183-189.
5. Ходакова Н.П., Зенкина О.Н. Развитие одаренности младших школьников в рамках изучения курса информатики в системе начального и общего образования // Одаренный ребенок, 2015, №4. – С.30-42

Сноу В.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



В статье раскрывается содержание понятий внутренняя и внешняя речь, описывается специфика развития внутренней речи детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: внешняя речь, внутренняя речи, специфика внутренней речи младшего школьника и особенности ее развития в начальном образовании, внутренняя речь и продуктивное мышление.

The article reveals the concepts of inner and outer speech, describes the specifics of the development of inner speech of children of primary school age.

Key words: external speech, inner speech, inner speech specificity of the younger school student and peculiarities of its development in primary education, inner speech and productive thinking.

В современной психологической науке прочно закрепились понятия «внешняя речь» и «внутренняя речь». Внешней речью человек пользуется в обращении с другими людьми. Это своеобразный процесс, когда мы значение «одеваем» в форму. Значение здесь выступает как идеальное, а форма – как материальное [4, С. 95-96]. Обмениваясь формами (слышим, произносим) мы обмениваемся значениями. Внешняя речь максимально развернута, потому что служит для взаимопонимания.

В дошкольном возрасте ребенок первоначально овладевает внешней речью. Можно наблюдать, что при осуществлении игры ребенок что-то произносит или что-то «бормочет» про себя. Его деятельность при этом носит подражательный характер. В начальной школе поэтому широко используется традиционный прием «комментирования вслух». Произнося вслух порядок действий, школьник правильно выполняет эти действия. Данное обстоятельство необходимо учитывать при организации обучения младших школьников учебным дисциплинам. Здесь важна в методическом плане разработка алгоритмов действий младших школьников.

Затем постепенно у ребенка формируется внутренняя речь или речь «про себя». Она возникает из речи внешней и формируется на ее основе. Важную роль в этом играет система начального образования. В содержании и формах обучения необходимо сохранять преемственность системы дошкольного и начального образования [1, с. 98].

Особенности внутренней речи состоят в том, что:

- она свернута (сокращена в процессе порождения мысли), в ней выпадают слова, в которых нет особой нужды, поскольку в конкретной ситуации предмет мысли достаточно четко обозначен;
- она беззвучна, хотя при определенных состояниях человека мыслительный процесс может во внешнем плане выражаться в виде шепота, бормотания, произнесения отдельных слов и пр.;
- слова «сжаты» при выпадении гласных звуков в устной форме слова;
- воспроизводятся каждый раз не сложные предметы, а их «местоименные» образы;
- при внутренней речи воспроизводится кинестезический, слуховой, зрительный образ слова в его значении.

Однако внутренняя речь выступает здесь, так сказать, в элементарном виде. Необходимо изучать механизмы внутренней речи младшего школьника, о чем идет речь, чтобы найти условия для осуществления эффективной работы данных механизмов. Механизмы внутренней речи еще до конца не изучены, однако все исследователи сходятся на том, что внутренняя речь тесным образом связана с мышлением. Глубокое и всестороннее познание

действительности возможно лишь при участии мышления, которое является высшим психическим познавательным процессом.

В ощущениях реальность отражается отдельными своими сторонами, качествами, признаками. Так мы воспринимаем цвет, запах, вкус, форму и др. Как правило, отдельные стороны предмета в ощущениях не рисуют картину целого предмета. В восприятиях реальность отражается уже в совокупности всех этих качеств, признаков. Мы можем «нарисовать» целое предмета. Посредством мышления нами осуществляется анализ таких особенностей, свойств, признаков предметов и явлений, которые обычно невозможно познать с помощью только органов чувств.

Здесь самое главное то, что с помощью мышления нами познается общее в предметах и явлениях, нами познаются связи между ними, которые недоступны непосредственно ощущению и восприятию и которые составляют сущность, закономерности объективной действительности.

К примеру, нельзя непосредственно наблюдать физиологические процессы в коре головного мозга, нельзя видеть строение атома, развитие человеческого общества тысячу лет назад и пр. Однако человек познает и закономерности физиологических процессов, и строение атома, и историю человечества благодаря силе мышления. Знание закономерностей, процессов, явлений, непосредственно не воспринимаемых, достигается с помощью мышления. Во внутренней речи в процессе мышления человек занимается исследованием мира «скрытых вещей».

Существенную роль мыслительные процессы во внутренней речи играют при обучении учащихся начальной школы учебным дисциплинам, например, русскому языку. Такие понятия, как состав слова, орфограмма, часть речи, член предложения и многие другие характеризуются определенной степенью абстракции. Они не являются продуктом эмпирических знаний (не формируются в ощущении, восприятии), а становятся результатом работы абстрактного мышления. Для ребенка – это величайший акт творчества открытия мира в субъективном плане.

Сказанное дает возможность понять, почему внутреннюю речь известный отечественный ученый П.Я. Гальперин назвал «частью культурного наследия, от которого берут свои начала основные виды человеческой деятельности». По мнению П.Я. Гальперина, внутренняя речь затрагивает социум и дает представление людям о жизни, о природе, об обществе во всех формах его проявления.

По-другому можно сказать, что развитие функций внутренней речи – это своего рода толкование действительности. Желает этого человек или не желает, мысль формируется с помощью внутренней речи при участии речевого

аппарата. Во внутренней речи мы «проговариваем», специальные приборы фиксирует движение наших органов речи.

Интересным является то, что в мыслительной деятельности человека так называемое «проговаривание» является более выразительным при решении трудных задач. При решении более легких задач, когда усвоен способ решения данных задач, «проговаривание» может быть менее выразительным. Падает мышечная активность речевого аппарата.

Внутренняя речь непосредственным образом влияет на человеческое мышление, а также на креативные начала мысли, которые способствуют развитию личности, что сейчас крайне необходимо в условиях развития современного человеческого общества, поскольку все человечество оказалось перед принципиально новыми цивилизационными вызовами.

Внутренняя речь есть речь креативная. Во внутренней речи школьник в познавательной деятельности восклицает «нашел!» - что потом необходимо развернуть ему в плане внешней речи. Здесь проявляется феномен: понимаю, но не могу объяснить. Должно происходить научение ученика переходу от внутренней речи к речи внешней, перевода мысли из внутреннего плана во внешний план.

При проектировании Школы будущего необходимо стоять модели обучения, которые будут учитывать факторы, влияющие на развитие мышления и речи учащихся [2, С. 24-25]. Сказанное необходимо принимать во внимание учителю, управляющему процессом формирования учебно-познавательной деятельности школьников. При бережном сохранении традиций школы новые подходы могут существенно повысить эффективность и качество образования.

Литература

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: «Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
2. Леонович Е.Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2012. № 1. С.98 – 105.
3. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 – 27.
4. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Знания, помноженные на убеждения // Начальная школа. 2014. № 7. С. 8 – 10.
5. Серебренникова Ю.А., Леонович Е.Н. Слово и его значение (к вопросу о предметной сущности слова) // Вестник московского образования. 2014. № 12. С. 95 – 112.

Сукоркина О.В.

ГБОУ Школа № 2103, учитель-логопед

e-mail: sukorkina73@mail.ru

РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗВУКОВ [К – Т]

В статье изложен речевой материал, направленный на постепенное усвоение фонем [т]-[к] и различение их в произношении.

Ключевые слова: логопедия, дифференциация звуков, дошкольное образование, коррекционная педагогика.

This speech material is aimed at the gradual assimilation of the phonemes [t]-[k] distinction in their pronunciation. All jobs are fully saturated differentiable sounds and located on the principle "from simple to difficult": first syllable exercises are offered, then the sounds differ in the words, the child then pronounces the sentence, chistogovorki, tongue twisters, poems and coherent texts. Speech material should speak slowly, clearly, highlighting sounds are working. Poems and chistogovorki it is advisable to memorize in order to be able to repeat them many times, thereby contributing to the rapid consolidation of the articulation position of the baby. Stories the child read expressive and emotionally, the baby was able to speak to them for adults to retell and answer questions. Appropriate for automation include the use of different playing techniques, because the interest of the child is an important factor in the success of speech therapy classes.

Keywords: speech therapy, differentiation of sounds, preschool education, correctional pedagogy.

Речь – одна из важных функций человека, способствующая формированию высших психических функций. Речевое общение является необходимым условием развития различных форм деятельности. Недостаточно сформированное звукопроизношение значительно искажает речь ребенка, тем самым ограничивая его возможности.

Формирование звукопроизношения у детей процесс достаточно длительный. Нередко случается так, что постановка звуков не вызывает труда, а процесс автоматизации и дифференциации поставленных фонем затягивается на долгое время. В коррекционной литературе можно найти большое количество дидактического материала по введению в речь ребенка таких сложных звуков, как [с], [ш], [л], [р], [ч], [щ] и т.п. Однако есть и более простые фонемы, нарушения которых раньше были редкостью, а сейчас встречаются все чаще и чаще, например, такие согласные, как [т] и [к]. Особые сложности у ребенка вызывает именно различение этих звуков в произношении.

В специальной литературе информация по данной теме крайне ограничена. В связи с этим был разработан речевой материал, который помогает ребенку как можно скорее научиться различать эти фонемы. Предлагаемые упражнения были использованы в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ГБОУ Школа №2103 на протяжении шести лет. Все задания максимально насыщены дифференцируемыми звуками и расположены по принципу от «простого к сложному»: сначала предлагаются слоговые упражнения, далее звуки различаются в словах, затем ребенок проговаривает предложения, чистоговорки, скороговорки, стихотворения и связные тексты. Речевой материал следует проговаривать медленно, четко, выделяя отрабатываемые звуки. Стихотворения и чистоговорки желательно заучивать наизусть для того, чтобы можно было их многократно повторять, тем самым способствуя скорейшему закреплению артикуляционных позиций у малыша. Рассказы ребенку читают выразительно и эмоционально, чтобы малыш смог проговорить их за взрослым, пересказать и ответить на вопросы. Целесообразно включать в работу использование разнообразных игровых приемов, ведь заинтересованность ребенка является немаловажным фактором успешности логопедического занятия.

Рассмотрим подробнее упражнения на различение звуков К–Т.

1. *Закрепление звуков [к]-[т] на уровне слогов.*

Целью данного упражнения является формирование у ребенка одновременно навыков по звукоразличению и слухового внимания, в том числе к собственной речи. Так как слоги не несут смысловой нагрузки, ребенок максимально концентрируется на правильном произношении данных звуков. При выполнении данного упражнения педагог проговаривает серию слогов, а ребенок повторяет их.

ка – ка – та	ко – ко – то	ту – ку – ту
ка – та – ка	ко – то – ко	ку – ту – ку
та – та – ка	то – то – ко	ту – ту – ку
та – ка – та	то – ко – то	ку – ку – ту
ак – ак – ат	ок – ок – от	ук – ук – ут
ак – ат – ак	ок – от – ок	ук – ут – ук
ат – ат – ак	от – от – ок	ут – ут – ук
ат – ак – ат	от – ок – от	ут – ук – ут

2. *Закрепление произношения звуков [к]-[т] в парах слов.*

Данное упражнение предназначено для максимально точного произнесения пар слов, при котором закрепляется дифференциация данных звуков на уровне слова. Педагог проговаривает слова парами, обучающийся их

повторяет (ребенок учится различать звуки [к]-[т] в словах близких по звучанию).

ком – том	сад(т) – бак
куб – тулуп	бук – пруд(т)
кулон – талон	совок – сонет
тачка – качка	самолет – бережок
комар – Тамара	зонт – гонг(к)
тумба – клумба	чайник – тонет
кара – тара	пинцет – Бишкек
тонет – колос	фата – мука
Коля – Толя	потоп – покос
копка – топка	петух – пекут
кочка – точка	бетон – бекон
кучка – тучка	вата – рука
качать – тачать	манка – манты
так – как	окоп – утоп
крюк – трюк	винтик – винтит
тройка – кройка	валит – валик [2]

3. Закрепление произношения звуков [к]-[т] в одном слове.

Данное упражнение учит ребенка слышать и различать отрабатываемые фонемы в одном слове. Многократное проговаривание слов способствует более быстрой автоматизации и дифференциации данных звуков. Ребенок проговаривает за педагогом слова по 3-5 раз.

т – к

тапки, тачка, такси, тарелка, тыкать, точка, Тузик, молоток, моток, платок, веточка, сеточка, цветок, потолок, бутылка, монетка, тыква, толокно, таблетка, табак, танк, тачанка, ток, стакан, ступенька, ветка, нитка, плитка, пятак, напиток

к – т

каток, ракета, кофта, капитан, Никита, конфеты, катание, катушка, комета, копыто, кроты, кипяток, карта, картон, каста, кусты, котлы, коты, картошка, котенок, Костик, короткий, каталась, кот, котёл, который, щекотали, коротышка, скот [2]

4. Произношение слов со стечениями согласных.

Наибольшие сложности у ребенка с речевыми нарушениями вызывают слова со стечениями согласных, так как они являются сложными по слоговой структуре. Педагог отрабатывает с ребенком произношение слов со стечением

согласных. При произнесении данных слов, от ребенка требуется максимальное внимание к собственной речи.

Кто, ткань, ткач, ткачиха, нитка, кто-то, кто-нибудь, откинул, под(т)катил, под(т)кинул, чёткий, меткий, бесед(т)ка, коктейль, конфетка. [2]

5. *Закрепление правильного произношения звуков [к]-[т] в предложениях.*

Данное упражнение предлагается ребенку для развития умения фонемы [к]-[т] на уровне предложения. Педагог произносит фразу целиком, не разбивая ее на отдельные слова, тем самым формируя у обучающегося слуховое внимание и речевую память. Ребенок должен проговаривать вслед за взрослым предложения без пропусков и перестановок отрабатываемых звуков.

Приведем примеры предложений для отработки правильного произношения звуков.

Тоня пьет молоко. Кот спит на кушетке. На столе лежат конфеты. Собака несет тапки. Катя каталась на санках. Тося каталась на самокате. На тарелке лежат конфетки. Никита надел кофту и кепку. Коты спрятались в кусты. На гряд(т)ке выросла тыква и картошка. Таня и Катя идут на каток. Ткач разрезал ткань. В кустах кто-то пискнул. Кто у кота котёнка отнял? Костик прыгнул через мостик. Марта на конверт наклеила марку. Ветер гудит, дождик дождит.

6. *Закрепление звуков [к]-[т] в рифмовках.*

Небольшие рифмовки легко запоминаются детьми, заучиваются наизусть и могут многократно повторяться, способствуя быстрой дифференциации отрабатываемых фонем. Педагог просит ребенка повторить вслед за ним чистоговорки.

Та – ка – та – есть усы у кота.

Кан – тан – кан – на столе стоит стакан.

Ток – кок – ток – у Ивана молоток.

Ат – ак – ат – мы берем самокат.

Ты – кы – ты – сметанку скушали коты.

Ат – ак – ат – тянем мы канат.

Ок – ок – от – дождик сильно льет.

Ит – ик – ик – тот цветок поник.

7. *Закрепление звуков [к]-[т] в скороговорках.*

Работа со скороговорками способствует осознанному проговариванию речевого материала в быстром темпе, тем самым закрепляя правильное произношение звуков [к]-[т]). Ребенок повторяет за педагогом скороговорки сначала медленно, затем в более быстром темпе.

Ткёт ткач ткани на платки Тане.

Костя ходит в гости. В гости ходит
Костя.
Катает кот моток. Паук паутинку
ткёт.

Котик ниток клубок
Укатил в уголок,
Укатил в уголок,
Котик ниток клубок. [4]

8. *Различение звуков [к]-[т] в стихотворных текстах.*

Заучивание наизусть небольших стихотворных текстов-загадок дает возможность ребенку многократно их повторять, закрепляя правильное произношение отрабатываемых звуков. Упражнение способствует развитию мышления и воображения. Педагог предлагает ребенку проговорить загадки, отгадать их, выучить наизусть и загадать друзьям. Все загадки насыщены отрабатываемыми звуками.

Топили, сушили,
Колотили, рвали,
Крутили, ткали,
На стол клали. (Лён)
Стоит в саду кудряшка –
Белая рубашка,
Сердечко золотое,
Что это такое? (Ромашка)
Падают с ветки
Золотые монетки.
(Осенние листья)

Все детки на ветках
С рожденья в беретках.
С деревьев упадут –
Береток не найдут. (Жёлуди)
Кто не прядет, не ткёт,
А людей одевает. (Баран)
Стучат, стучат –
Не велят скучать.
Идут, идут,
А все тут как тут. (Часы)
Одежды не шью,
А ткань всегда тку. (Паук) [1]

9. *Дифференциация звуков [к]-[т] в стихотворениях.*

Данное упражнение способствует быстрому введению отрабатываемых фонем в связную речь ребенка, т.к. заученные стихотворения можно проговаривать много раз. Ребенок повторяет за педагогом стихотворения, четко проговаривая звуки [т] и [к].

Молоток.
Тук, тук,
Молоток,
Забей гвоздиков пяток.
Тук, тук,
Тук, тук, тук,
И в подмётку
И в каблук.
В. Лифшиц

Утята и котята.
Возле речки пять утят
В ряд на камешке сидят.
В воду пять утят глядят,
А купаться не хотят.
Из-за камня пять котят
За утятами следят.
Видно, пять котят хотят
Научить нырять утят.

Р. Боробулин. [3]

10. Дифференциация звуков [к]-[т] в связной речи.

Педагог предлагает обучающемуся вслед за ним проговорить текст рассказа и ответить на вопросы полными предложениями. Предлагаемый материал должен быть максимально насыщен отрабатываемыми фонемами. Можно предложить ребенку пересказать текст. Данный вид работы способствует скорейшей дифференциации звуков в связной речи.

Примеры текстов для дифференциации звуков [к]-[т].

Толя и Коля жили в одном доме. Как-то зимой они решили залить около дома каток. Мальчики вышли во двор. Толя и Коля взяли лопаты и стали чистить снег. Когда площадка была готова, друзья залили каток водой. К утру вода замерзла и превратилась в гладкий лед. Все ребята во дворе были довольны.

Вопросы к тексту:

- Как звали мальчиков?
- Что они решили сделать во дворе?
- Что они делали сначала, что потом?
- Во что к утру превратилась вода?

Скоро наступит Новый год. Катя поставила живую елку в центре комнаты. У елки зеленые колючие иголки, которые пахнут хвоей. Катя достала из картонной коробки елочные украшения. Чего здесь только не было: шарики, сосульки, шишки, золотистый дождик и разноцветные лампочки. Елка получилась очень нарядная. Катя пригласит к себе домой подруг. Девочек ждут новогодние подарки.

- Какой праздник скоро наступит?
- Где Катя поставила живую елку?
- Откуда девочка достала елочные украшения?
- Чем Катя украсила елку?

Мама ушла в магазин, а Никита остался дома один. Он решил помочь маме погладить белье. Мальчик достал гладильную доску, включил утюг. Сначала Никита погладил рубашку, затем брюки. Тут, как назло, в коридоре зазвонил телефон. Никита выбежал из комнаты, а утюг оставил на брюках. Когда мальчик вернулся, то увидел на брюках огромную дырку. Что теперь скажет мама?

- Как звали мальчика?
- Куда ушла его мама?
- Что решил сделать Никита?
- Куда выбежал Никита?
- Что увидел мальчик, когда вернулся в комнату?

Работа по дифференциации звуков необходима для того, чтобы научить ребенка различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи. Использование данного речевого материала учителями-логопедами, воспитателями логопедических групп, педагогами поможет максимально эффективно устранить проблему у ребенка. Автоматизация данных звуков требует длительной систематической тренировки. Параллельно должна проводиться работа по совершенствованию лексико-грамматического строя речи, развитию фонематического восприятия. Педагогу также необходимо помнить, что ребенка необходимо хвалить за любое, даже самое маленькое, достижение.

Литература

1. Елкина Н.В., Тарабарина Т.И. 1000 загадок. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 2004. - 220 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2008. - 639 с.
3. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. М., 1994. - 325 с.
4. Тарабарина Т.И. Пословицы, поговорки, потешки, скороговорки. Ярослав., 1998. - 219 с.

Чиркова Т.В.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВОСПИТАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

В статье рассматриваются вопросы нравственного воспитания; особенности формирования доброжелательных отношений у старших дошкольников; роль сюжетно-ролевой игры в воспитании доброжелательных отношений, ее влияние на формирование личности дошкольника.

Ключевые слова: нравственное воспитание, доброжелательность, старшие дошкольники, сюжетно-ролевая игра.



Важной задачей нравственного воспитания детей дошкольного возраста является воспитание культуры поведения, гуманных отношений между детьми и взрослыми. Решение этой задачи находит свое отражение в обучении дошкольников выполнения элементарных правил поведения, доброжелательности, отзывчивости, заботливом отношении друг к другу. Очень важно, чтобы внешние положительные проявления выражали внутреннюю сущность маленького человека. Именно это важно для воспитания доброжелательности, предотвращения равнодушного, безразличного отношения к сверстникам и взрослым, а так как ведущий вид деятельности дошкольника – игра, то эти задачи успешно решаются именно в игровой деятельности, которая способствует развитию умения у детей договариваться, согласовывать свои намерения с другими, уступать друг другу, формированию первого опыта коллективных взаимоотношений, закладывающего основу личностных качеств ребенка.

Успешное формирование положительных детских взаимоотношений зависит от целого ряда причин: наличия у детей опыта общения, положительных и отрицательных впечатлений, полученных ими, от благоприятных или неблагоприятных условий семейного воспитания, умения воспитателя видеть особенности развития каждого ребенка, опираясь на его положительные качества. Не менее важно учитывать и влияние детей друг на друга, а игра, особенно сюжетно-ролевая, наилучшим образом способна помочь ребятам устанавливать положительные коммуникативные отношения.

Многочисленные педагогические и психологические исследования Л.В. Артемовой, Л.С. Выготского, В.Г. Нечаевой, Д.Б. Эльконина подтверждают, что именно в эти годы закладываются основы нравственных качеств личности. На протяжении дошкольного возраста происходит формирование элементарных представлений у ребенка о понятиях «добра и зла» в мире людей, общепринятых норм поведения, отношения к окружающим их взрослым и сверстникам. Значительная роль в расширении этих представлений занимает игровая деятельность ребенка, в которой он в естественной для себя форме способен выразить эмоции, чувства, переживания, которые возникают у малыша, когда он открывает для себя «мир взрослых».

Через содержание сюжетно-ролевых игр ребенок более точно способен отразить события окружающей жизни и взаимоотношение в них людей, вызвавших непосредственный интерес у старшего дошкольника при формировании норм поведения в окружающем социуме. Примером таких игр могут быть: «Путешествие на красивую планету», «Мои друзья роботы», «Друзья Мишутки из заколдованного царства», «Как ребята-зверята спасали украденное солнце» и др.

В пяти-шести летнем возрасте у ребят происходит активное желание применить накопленные знания, усвоенный опыт поведения и общения людей друг с другом в игре. Они охотно выполняют просьбы и поручения взрослых, выполняют правила поведения в группе в отсутствии воспитателя, достаточно дружелюбно напоминают сверстникам о правилах поведения.

Психологи и педагоги Л.И. Божович, Р.С. Буре, Л.Ф. Островская, И.А. Петрова, Л.Н. Рубинштейн и др. считают, что в старшем дошкольном возрасте происходит перелом в развитии детей, который заключается в переходе от деятельности, производимой совместно со взрослыми, к деятельности, осуществляемой самостоятельно [3]. В поступках детей, в их взаимоотношениях проявляются как положительные, так и отрицательные качества, которые укрепляясь, создают либо основу доброжелательности, деликатности, правдивости, организованности либо отрицательные, которые препятствуют установлению дружбы между детьми. В любой деятельности дошкольника положительные качества проявляются в вежливом, внимательном отношении к сверстнику. Отрицательные же качества будут характеризоваться неумением и нежеланием считаться с другими, стремлением подчинить себе своего партнера, не корректным отношением к своим товарищам.

Старшие дошкольники для выстраивания межличностных отношений особое предпочтение отдают сюжетно-ролевым играм, в которых отображают определенные действия взрослых (например, девочки кормят и укладывают спать своих кукол, отводят «детей в детский сад», «ходят на работу» и т.п.). Кроме этого, переживают эмоциональные состояния, которые недоступны им в реальной жизни, как положительные, так и отрицательные в зависимости от игровой ситуации: нежность и раздражительность к кукле-дочке, доверие или сомнение относительно ее поступков, внимание или безразличие и т.п.

Постепенно дети усваивают правила дружной совместной игры, начинают понимать, что дружно играть – это значит бережно относиться к другим ребятам, заступаться за тех, кого обижают, помогать другу, если у него возникло затруднение, уметь поддержать замысел, хорошую инициативу сверстника, уметь уступить, вежливо попросить игрушку, соблюдать в игре правила.

От сложности сюжетной линии игры во многом зависит и длительность сохранения или отсутствия складывающихся отношения детей, ярче выступают умения договариваться, самостоятельно и справедливо разрешать конфликты, быть дружным, вежливым, доброжелательным либо проявляется отсутствие таких умений.

Показателями сформированности таких нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста являются доброжелательность, готовность к взаимопомощи, взаимовыручке, а в сюжетной игре эти качества обязательно

выделяются, стоит только понаблюдать за ребенком. У ребят готовность к взаимопомощи проявляется, когда они с удовольствием учат своего партнера по игре: как построить бластер из конструктора или играя в «Таксистов», мальчики приглашают в качестве пассажиров не только своих друзей, но и девочек, и воспитателей.

Настоящей ценностью сюжетно-ролевой игры является то, что в ней формируется способность малыша к самовоспитанию: он намеренно ведет себя так, как этого требует роль «капитана корабля» или «матроса»; «деда-Мазая» или одного из «зайчиков»; «доброго волшебника» или «злого пирата» и т.п. Подчиняясь правилам поведения в игре, ребенок способен отказаться от желаемого, быть сдержанным, действовать не так, как хотелось бы, а как того требует коллективный замысел, например, игра «Три поросенка», «Путешествие на незнакомую планету», ведь не каждому ребенку может быть предоставлена главная роль, поэтому возникает дилемма перед необходимостью подчинить свое личное желание коллективу и продолжить игру в той роли, которая досталась или отказаться, выйти из игры. Если надо, то и управлять собой – умерять свое нетерпение, быть дисциплинированным, доброжелательным, не ссориться, проявлять вежливость, уметь поддерживать общий замысел, уметь разрешать спорные случаи. Только при таком поведении дошкольников игра будет интересной, продолжительной, и принесет удовольствие играющим [2].

Значимость сюжетно-ролевой игры как средства воспитания доброжелательных отношений между дошкольниками состоит в том, что эта форма деятельности дает ребенку возможность наиболее свободно и самостоятельно устанавливать связи и отношения с другими детьми, выбирать цели, подбирать материалы и находить средства осуществления замысла. В сюжетно-ролевой игре особенно отчетливо проявляются сформированность нравственных качеств личности, уровень овладения детьми нормами и правилами поведения. Например, в сюжетно-ролевой игре «Формула -5» ребята не всегда желают уступать и меняться машинками, а играя в «Демонстрация модной одежды» девочки не всегда готовы договориться по поводу своих нарядов.

Рассматривая сюжетно-ролевую игру как основной вид деятельности старших дошкольников, важно выделить ее компоненты, которые несут на себе главные воспитательные функции. Во-первых, это сюжет - это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, выслушивают своего партнера по игре, принимают или отвергают его идею. Мы отметили, что в старшем дошкольном возрасте ребята делятся на подгруппы по интересам, но все чаще мальчики играют с

мальчиками, отдавая предпочтение сюжетам из мультфильмов о необыкновенных героях (например, Superman), а девочки подбирают себе подруг для игр в таких героев, как Маленькая Пони и кукла Барби. Общее, что объединяет группы детей в организации игры, это желание сначала обсудить во что они будут играть и распределиться по ролям.

Во-вторых, содержание, оно определяется знанием детей, их жизненным опытом. Эти знания влияют на формирование нравственных чувств, помогают формировать нравственные представления, а также показывают, как в семьях детей выстраиваются отношения между родителями, как следует себя вести в семье, чтобы не было лишних проблем. Например, играя в дочки-матери, девочки могут решать проблемные ситуации, которые часто видят дома и выполнять действия, больше ориентированные на деятельность мужчин: «Что делать, если у нас дома нет света?», «Почему не работает вся бытовая техника на кухне? Как надо поступить, какого мастера вызвать?».

В-третьих, роль - средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Для ребенка роль - это его игровая позиция, он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже [1, с. 78]. Когда между детьми происходит распределение ролей, тогда и проявляется их умение договориться, уступить, вежливо и доброжелательно отнестись друг к другу. Всякая роль содержит свои правила поведения. Правила регулируют поведение играющих. Действуя по правилам, дошкольники приучаются к сдержанности, организованности, вежливости. В старшем дошкольном возрасте сговор на игру не вызывает особых трудностей, потому что дети объединяются в ней на основе общности интересов, личных симпатий, следовательно, лучше понимают друг друга, более уступчивы по отношению к партнерам. Самые распространенные игры старших дошкольников - это «Супермаркет», «Салон красоты» «Кафе-бар», «Суши-бар», «Мак Дональдс», «Путешествие в другую страну/на другую планету», «Агент 007» и др. К сожалению, тематика самостоятельного выбора детьми сюжетно-ролевых игр связана с окружающими их ситуациями или персонажами мультфильмов, но не из прочитанных взрослыми книг (сказок, рассказов о природе, о жизни людей и т.п.).

Главное не забывать, что игра будет более продолжительной и насыщенной, если ей правильно будет руководить взрослый. В дошкольной педагогике существуют различные подходы к руководству детской игрой. Одним из интересных, с нашей точки зрения, направлений является методика комплексного руководства игрой представленного группой исследователей под руководством С.Л. Новоселовой. Предложенная методика включает в себя четыре взаимосвязанных общим содержанием компонента: ознакомление детей с окружающим миром в активной деятельности, обогащение игрового опыта,

организацию предметно-игровой среды и активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры [1, с. 5].

Как показала практика, сюжетно-ролевая игра является важным средством воспитания доброжелательности, которая имеет свои составляющие, а грамотное, профессиональное руководство игрой, несомненно, в этом поможет. Если педагог знает и умеет применять в своей профессиональной деятельности технологию управления сюжетно-ролевой игрой, учитывает индивидуальные и возрастные особенности играющих, то это позволит более успешно решать задачи воспитания доброжелательных отношений у старших дошкольников.

Литература

1. Комарова, Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М.: изд. «Скрипторий 2003», 2012. -157с.
2. Сухова, Е.И. Роль образовательного учреждения в формировании культуры взаимоотношений дошкольников//Воспитание дошкольников. – 2012. - № 5. – С. 3-15.
3. Сухова, Е.И., Новикова Ж.Л. Формирование у дошкольника представления о себе, как о жителе планеты Земля// Дошкольник – 2016, № 3. С. 57-63.
4. Реализация ценностного подхода в образовании: коллективная монография/отв. ред. Л. А. Ибрагимова, О. И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 153 с.