



Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 4/2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

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

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор

Бостанова Халимат Алхазовна

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

Цаплина Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

- Рудинский В.Г.** Педагогические проблемы подготовки будущих учителей **5**
- Лукьянов Д.Д.** Модель тьюторского сопровождения образовательного процесса бакалавров педагогического ВУЗа. **7**
- Головина Ю.А.** Влияние стиля руководства на показатели эффективности деятельности дошкольной образовательной организации **11**
- Мануилова А. А.** Проблемы формирования культуры речевого поведения руководителя образовательного учреждения **15**
- Детушева Ю. В.** Особенности организации социально-педагогического партнерства на примере ГБОУ города Москвы «Школа № 1174» **20**
- Белова Е. С.** Конфликт как вектор развития в образовательной **26**

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Глизбург В. И.** Генезис топологии и дифференциальной геометрии **31**

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Алексеева Е. А.** Развитие рефлексивного компонента учебной деятельности в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся начальной школы **39**
- Лобахина П.А.** Анализ УМК «школа России» и УМК «ритм» в аспекте изучения темы «имя существительное» **42**
- Пронина Е. А.** Организация оздоровительно-образовательного пространства в современной дошкольной организации **48**

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
Киселева М. А., Короваева М. А. Методические подходы к обучению родному языку Ф.И. Буслаева и современная начальная школа	54
Наумова А.А., Романова Е.Д. Идеи К.Д. Ушинского в свете решения задач современной начальной школы	57
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
Песков В.П. Опыт психолого-медико-педагогического сопровождения одаренных учащихся лица	62
Ключко О.И., Сурмава Н.Р. Иностраный язык как гендерно сензитивная школьная дисциплина	67
Мартьянова Г. Ю. Переструктурирование регуляторного опыта родителей в практике возрастно-психологического консультирования	77
Лихачева М.В. Модель развития профессионального самосознания студентов младших курсов педагогического ВУЗа	83
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
Горбаткина И.М. Возможности музейной педагогики в формировании естественнонаучного мировоззрения младших школьников	91
Смирнова М.С. Карта как средство патриотического воспитания младших школьников	94
Богданова А.В. Межъязыковая интерференция и процесс овладения иностранным языком	98
Захарова И.Н., Гайнуллова Ф.С. Природоведческая литература в обучении младших школьников	103

Редечкина А.О., Муродходжаева Н.С. Игровая модель непосредственно-образовательной деятельности по физической культуре в дошкольной образовательной организации	106
Мунилкина А.А. Педагогическое сопровождение развития сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста	112
Мерабова И.С. Проблема обучения детей 6-7 лет математике посредством познавательной-исследовательской деятельности	118
Валеева О.А. Развитие творческого мышления на уроках математики в начальной школе	122
Лапонькина Т.А. Формирование экологической культуры младших школьников в процессе изучения предмета «окружающий мир»	126
Агапова Д.Ю. Патриотическое воспитание дошкольников в условиях дошкольных образовательных организаций	130
Волкова С.М. Трудности изучения младшими школьниками английского языка	134
Грызина Т.Н. Формирования продуктивной деятельности на уроках литературного чтения	136
Демиткина Ю.В. Возможности практического применения математических знаний на занятиях по робототехнике	140
Коцелапова А.С. Коммуникативная методика с интеграцией прагматического аспекта как наиболее подходящий метод преподавания иностранного языка в современной России	143
Кошкова А.В. Педагогическое экспериментирование с дошкольниками средствами неживой природы	145

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Рудинский В.Г.,

к.п.н., заслуженный учитель РФ,

колледж «Черемушки» института СПО им. К.Д. Ушинского

ГАОУ ВО МГПУ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются педагогические проблемы подготовки будущих учителей в системе профессионального образования. Среди важнейших проблем выделены: содержание профессионального образования, методы обучения, организация самостоятельной работы, педагогическое общение.

Ключевые слова: профессиональное образование, подготовка учителей, содержание образования, методы обучения, самостоятельная работа, педагогическое общение.

На современном этапе развития российского общества должна быть организована и реализована такая подготовка специалистов, которая обеспечит эквивалентность культуры учебной среды культуре профессиональной среды, а также позволит сформировать у студентов в рамках первой формы деятельности, характерные для второй.

Сказанное выше нами означает, что, говоря о профессиональном образовании, следует иметь в виду, что оно не только должно обеспечивать эффективную учебно-познавательную деятельность обучающихся, но и должно способствовать реализации деятельности учебно-профессиональной, в ходе которой формируются и развиваются системы прочных профессиональных знаний, умений и навыков. Именно в этом, с нашей точки зрения, заключается принципиальное отличие профессионального образования от общего образования.

В общеобразовательной школе главной целью являлось и является усвоение определенного объема знаний, умений и навыков, в профессиональном учебном заведении в качестве главной цели выступает овладение студентами соответствующей профессионально-ориентированной деятельностью и знаниями, умениями и навыками, необходимыми для данной деятельности. Это требует совпадения собственно профессиональной деятельности с деятельностью, реализуемой в ходе усвоения содержания учебных дисциплин.

В настоящее время содержание для профессионального образования нередко ведет к несоответствию его объема и структуры реальным условиям профессиональной деятельности специалиста. Научно обоснованное построенное содержание образования может обеспечить высокое качество подготовки специалистов.

При реализации целей профессионального образования важной становится задача, связанная с совершенствованием учебного процесса при перемещении центра тяжести с информационной функции обучения на функции методологическую, развивающую и воспитывающую. «Педагоги должны уметь не только описывать характер своей педагогической деятельности, но и научиться прогнозировать будущее, управлять им, находить пути его оптимизации» [2, С. 24].

Информативно-объяснительный метод, господствующий в профессиональных учебных заведениях, и организация репродуктивной деятельности не могут в полной мере отвечать настоящим требованиям. Они не обеспечивают активизации мышления, опираются в основном на память студентов. Отсюда усиление в обучении методологической, развивающей и воспитывающей функций становится педагогически значимой проблемой. Ее разрешение должно привести к овладению студентами готовыми знаниями, а также к усвоению ими методов учебно-познавательной, научной и профессиональной деятельности.

Также значимой проблемой является развитие у самих преподавателей умений организовывать самостоятельную работу студентов с учетом ее видов, функций, возможностей. Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, не формируется одномоментно, а проходит определенные этапы. Важно определить задачи каждого этапа, для каждого этапа разработать свое содержание самостоятельной работы. При этом мы можем сформировать у студентов целевые установки на выполнение каждого этапа самостоятельной работы при осуществлении первоначально репродуктивной, затем продуктивной деятельности. Также сформировать ценностные установки и ориентировки на самостоятельный учебный труд. Важным, как отмечается в современной педагогической литературе, являются не только знания и умения будущих педагогов, но и их убеждения [3, С. 8].

Управление деятельностью студентов ставит еще одну важную проблему. Она связана с установлением эффективной обратной связи в учебном процессе. Отсюда вытекает необходимость разработки системы контроля за ходом и результатами процесса усвоения знаний, формирования умений и навыков. Примером реализации описанного подхода может быть организация деятельности студентов педагогического вуза при изучении дисциплины «Технология отбора содержания уроков математики в начальной школе» [1].

Организуя анализ и оценку хода и результатов образовательного процесса, корректируя на его основе обучение и воспитание, следует иметь в виду, что основу любой педагогической деятельности составляет педагогическое общение. В традиционной системе подготовки специалистов в профессиональных учебных заведениях значение педагогического общения часто недооценивается. Поэтому педагогам не всегда удается помочь студентам включиться в активное взаимодействие, установить с ними взаимопонимание и духовное единство, создать для них на этой основе наиболее благоприятные условия для

интеллектуального и эмоционально-волевого саморазвития, для усвоения профессиональной культуры.

Не менее значимым условием также является наличие у преподавателей положительной аттракции – умения привлечь («притянуть») к себе студентов (вызвать к себе симпатию, чувство расположения, чувство доверия, сотрудничество).

Главное, на что должны быть нацелены методики педагогического общения – это обеспечение психолого-педагогических условий, позволяющих преподавателю осознать реальную потребность в совершенствовании своих коммуникативных умений и навыков, помочь ему понять необходимость рефлексии, направленной на анализ собственного поведения в общении, реализовать в общении умение занимать целесообразную позицию и совершенствовать стиль общения.

В качестве вывода при завершении показа педагогических проблем системы подготовки учителей в профессиональных учебных заведениях следует еще раз подчеркнуть, что решать их нужно, постоянно имея в виду основную методическую задачу профессионального образования – создание условий для тесной взаимосвязи общей, общетеоретической и профессиональной подготовок.

Литература

1. Калинин А.В. К вопросу об организации обучения студентов педагогического вуза использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2018. - № 3 (45). – С.84-91

2. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего. Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017. № 1 (5). С. 24 – 27.

3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Знания, помноженные на убеждения // Начальная школа. - 2014. - № 7. - С. 8 – 10.

Лукьянов Д.Д.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: undefeated_dima@mail.ru

МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.

В статье представлена авторская модель тьюторского сопровождения обучающихся педагогического бакалавриата, разработанная на основе существующих моделей тьюторского корпуса Института педагогики и психологии образования. Описываемая модель является продуктом экспериментального исследования, описанного в магистерской диссертации по

теме: «Моделирование тьюторского сопровождения обучающихся педагогического бакалавриата». Данная статья представляет лишь краткую обзорную информацию и презентует саму модель, описывая основную структуру. Ключевые слова: тьютор, университет, модель, социальный интеллект; условия, содержание, формы, этапы тьюторской деятельности.

Идея тьюторства имеет глубокие исторические и методологические корни, и для отечественной школы она не является абсолютно новой и чужеродной. Сегодня в соответствии с новыми требованиями к подготовке специалистов в системе высшего образования усиливается значение тьюторства как эффективных ресурсов процесса индивидуализации процесса обучения. Современные тьюторы самостоятельно принимают решения, готовы к освоению новых знаний и видов профессиональной деятельности, построению индивидуальной образовательной программы, и, что наиболее важно, обладающих набором необходимых компетентностей. Основная функция тьютора – не обучение, а сопровождение тьюторанта в открытом образовательном пространстве.

Целью создания тьюторского корпуса в департаменте обеспечения образовательного процесса института педагогики и психологии образования является создание комфортных психолого-педагогических условий по сопровождению обучающихся в образовательном процессе в соответствии с социальным заказом общества на подготовку конкурентоспособного педагога. Наше эмпирическое исследование дает сравнительную характеристику степени эффективности действия системы тьюторского сопровождения обучающихся бакалавриата в образовательном процессе педагогического вуза. Основными задачами, решаемыми в процессе проведения эмпирического исследования, были:

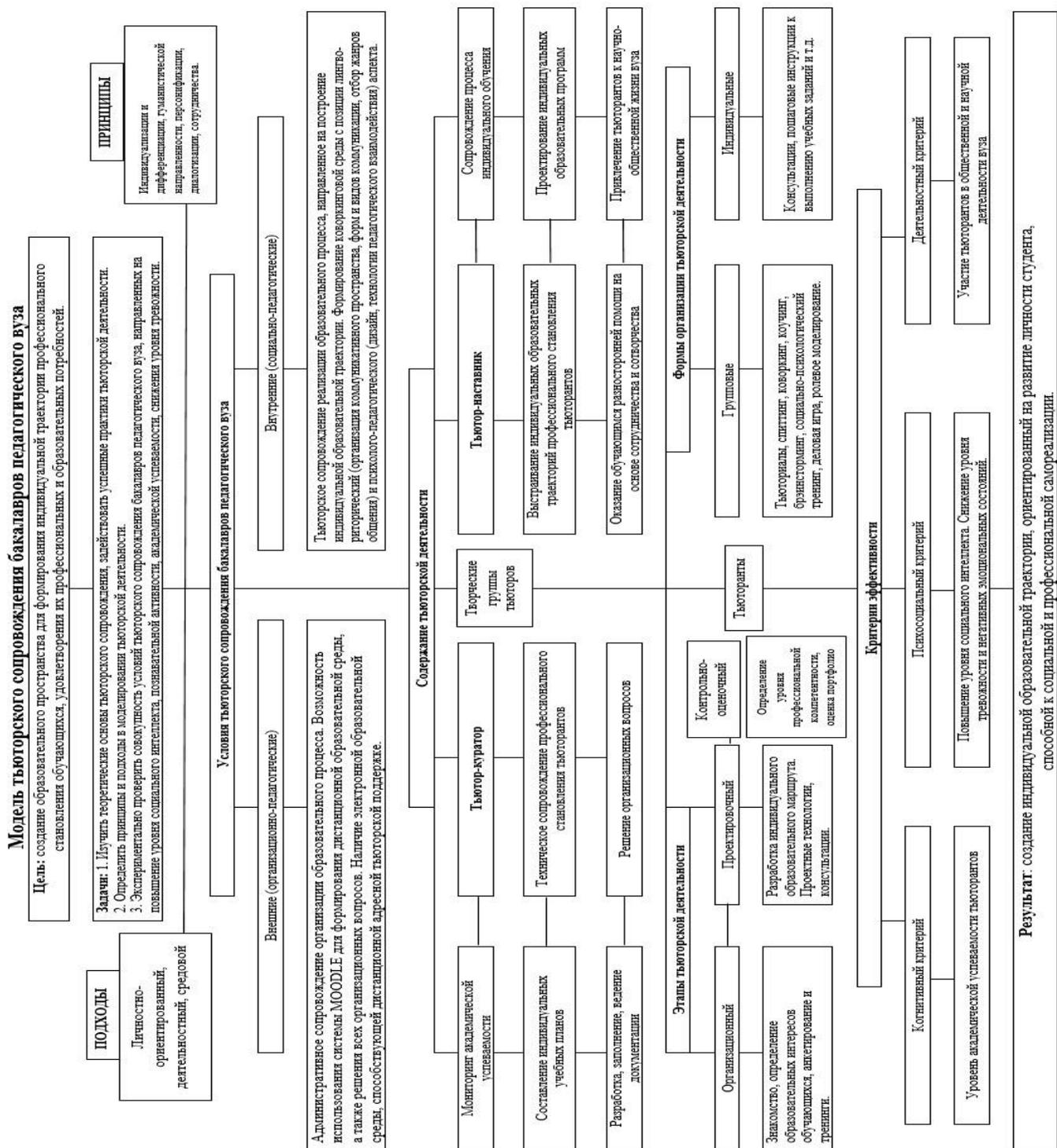
- разработка модели тьюторского сопровождения обучающихся в бакалавриате, стимулирующей развитие их внутреннего потенциала (социального интеллекта), снижение тревожности, повышение учебной успешности;
- подборка комплекта методик и проведение диагностики развития социального интеллекта, снижения тревожности студентов бакалавриата – участников эксперимента;
- анализ изменений уровней развития социального интеллекта, снижения тревожности, повышения успеваемости участников эксперимента;
- сравнительный анализ результатов апробации модели тьюторского сопровождения обучающихся бакалавриата по итогам диагностики уровней развития социального интеллекта, снижения тревожности, повышения успеваемости участников эксперимента.

Основу формирующего этапа исследования составил анализ особенностей реализации на практике модели тьюторского сопровождения обучающихся бакалавриата педагогического вуза. Тьюторское сопровождение обучающихся основано на взаимодействии тьютора и обучающегося бакалавриата, в ходе которого происходит выстраивание индивидуальной профессиональной

траектории развития, обучающегося: обучающийся реализует свои собственные профессиональные цели и познавательные потребности, тьютор выступает в роли сопровождающего, помогает поставить цель, задействовать внутренние и внешние ресурсы для ее достижения.

Представленная ниже модель наглядно демонстрирует ключевые принципы, подходы, условия и содержание тьюторской деятельности, а также критерии эффективности, необходимые для успешной реализации тьюторского сопровождения.

Таблица 1. Модель тьюторского сопровождения бакалавров педагогического вуза



Тьюторское сопровождение обучающихся осуществляется специалистами двух категорий: тьютором-наставником и тьютором-куратором. Тьютор-куратор обеспечивает техническое сопровождение профессионального становления студентов, в то время как тьютор-наставник выстраивает индивидуальные траектории профессионального становления студентов.

Функциями тьютора-куратора являются:

- академическая успеваемость и посещаемость обучающихся,
- составление индивидуальных учебных планов (техническое оформление),
- решение организационных вопросов.

Функциями тьютора-наставника являются:

- обеспечение разработки индивидуальных образовательных программ, обучающихся (проектирование);
- сопровождение процесса индивидуального образования в вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования;
- оказание обучающимся разносторонней (педагогическую, психологическую, методическую и др.) помощи на основе сотрудничества и педагогического сотворчества через построение индивидуальной траектории профессионального становления и роста обучающегося и поэтапной её реализации;
- создание условий для привлечения обучающихся к активному включению в учебно-воспитательный процесс вуза, освоению новых педагогических технологий, самообразованию, планированию и оцениванию результатов своей образовательной деятельности.

Тьюторами-кураторами являются сотрудники института педагогики и психологии образования, тьюторами-наставниками — члены профессорско-преподавательского состава. К работе корпуса также привлекаются студенты старших курсов, магистранты и аспиранты в качестве вспомогательного персонала тьюторов-наставников.

Литература

1. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». - М.: Тверь, 2012. с.5.
2. Львова А.С., Любченко О.А. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А.С.Львова, Любченко О.А. //Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2016.–№1 (35) – С. 89-96
3. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении. // Методическое пособие. Авторы- составители Сердюкова Н.С., Посохина Е.В., Серых Л.В. Изд – во., БелРИПКППС - Белгород., 2011. 122с.

Головина Ю.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: juls0409@gmail.com

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье определены понятия «стиль управления», «стиль руководства» и рассмотрены отличительные их отличительные особенности. В статье определен характер влияния каждого из них на личностное и профессиональное развитие коллектива ДОО. В статье рассматривается понятие «эффективность» работы дошкольной образовательной организации и описывается проведенное автором исследования, подтверждающее наличие связи между стилем руководства и отдельными показателями работы дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: управление, стиль управления, стиль руководства, дошкольная образовательная организация, эффективность работы ДОО.

The article defines the concept of "management style", "management style" and considers their distinctive features. The article defines the nature of the influence of each of them on the personal and professional development of the team BEFORE. The article deals with the concept of "efficiency" of the preschool educational organization and describes the study conducted by the author, confirming the connection between the management style and individual indicators of the preschool educational organization.

Keywords: management, management style, management style, preschool educational organization, the effectiveness of the Doo.

В настоящее время большое внимание органами управления образованием на всех уровнях уделяется вопросам повышения эффективности работы образовательных организаций, в том числе дошкольных. Повышение внимания к их деятельности, связано с тем, что в соответствии с нормами отечественного законодательства, дошкольное образование признается самостоятельной, полноценной ступенью образования.

Эффективность работы дошкольной образовательной организации зависит от влияния множества факторов, одним из которых является качество управления ею, что во многом зависит от стиля руководства.

Целью данного исследования является выявление характера влияния стиля руководства на показатели деятельности дошкольной образовательной организации. Для этого использовались традиционные методы исследования: метод изучения научной литературы, обобщение, анализ и синтез [2].

В настоящее время в сфере управления образованием, независимо от уровня, прочно закрепился термин «эффективность». Рассмотрим подробнее

данное понятие применительно к работе дошкольных образовательных организаций. В рамках данного исследования, понятие «эффективность» рассматривается как результат управленческой деятельности, отражающей степень достижения запланированных целей.

Эффективность работы дошкольных образовательных организаций в настоящее время определяется в соответствии с качественными и количественными показателями, определенными нормативно-правовыми документами различного уровня и муниципальным заданием. Указанные показатели отражают состояние предметно-пространственной среды, кадровое обеспечение, финансово-хозяйственную деятельность, состояние дел в сфере обеспечения безопасности учебно-воспитательного процесса и множество других параметров.

Эффективность работы дошкольной образовательной организации, во многом определяется качеством управления. По мнению Поташника М.М., Лазарева В.С., управление - это целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата (цели); целенаправленная деятельность всех субъектов, направленная на обеспечение, становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и обязательное развитие объекта управления в целом [6, с. 295].

Управление является самостоятельным видом деятельности. Его сущность заключается в возможности влиять на процессы, происходящие в дошкольной образовательной организации и обеспечивать достижение требуемых количественных и качественных показателей деятельности, определенных в муниципальном задании.

В дошкольной образовательной организации субъектом управления является руководитель (заведующий). В качестве объектов управления выступают педагогический и иной персонал. Деятельность руководителя дошкольной образовательной организации связана с ежедневным общением с сотрудниками детского сада.

Эффективность управленческой деятельности во многом определяется умением руководителя воздействовать на коллектив, организуя сотрудников на выполнение целей работы образовательной организации, что достигается посредством установления взаимопонимания и доверия между субъектом и объектами управления и предполагает отказ от жесткого навязывания педагогам вариантов деятельности и предоставления им права выбора технологии обучения и воспитания. Данное условие реализуется посредством стиля руководства.

Бердыева Д.Ш. рассматривает понятие «стиль управления» как «совокупность методов, приемов, действий руководителя по отношению к подчиненным в процессе управления» [4].

Польщикова Е.А. определяет понятие «стиль руководства» как способ поведения, свойственный руководителю. Посредством стиля руководства,

оказывается влияние на сотрудников с целью побудить их к достижению высоких результатов деятельности [6].

Применительно к деятельности руководителя дошкольной образовательной организации, в рамках данной статьи, под стилем руководства понимаем индивидуально-типологические особенности общения руководителя и персонала (педагогов и иных сотрудников детского сада). Наиболее распространенная классификация стилей руководства предложена Петровским А.В., Коломинским Я.Л. [3, с. 123]. Согласно данной классификации, определены три основных стиля руководства: демократический; авторитарный и попустительский. Рассмотрим их более подробно.

Демократический стиль управления предполагает ориентацию на взаимодействие, на привлечение каждого к решению общих дел, создание комфортной обстановки. Руководитель принимает и понимает педагогов. У них формируются адекватное самооценивание, происходит раскрытие личности.

При использовании демократического стиля руководства, руководитель дошкольной образовательной организации стремится применять индивидуальный подход к оценке деятельности объектов управления, стремится учитывать своеобразие каждой творческой индивидуальности с целью создания в ходе деятельности возможностей для самовыражения этой личности. Выполнение данного условия означает, что руководитель не только выявляет недостатки, но создавать стимулы у педагогов к активной творческой деятельности путем совместного поиска оптимальных вариантов организации педагогического процесса. Это особенно важно в контексте выполнения современных требований к организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

При использовании авторитарного стиля управления руководитель единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности педагогического коллектива и каждого сотрудника. Руководитель демонстративно подчеркивает свое доминирующее положение. У педагогов формируется искаженная самооценка и уважение к силе.

Авторитарный стиль руководства проявляется в директивном подходе к управлению посредством издания приказов и жесткого контроля за их исполнением, подавлением инициативы педагогов.

При попустительском стиле управления, акцент делается на негативных аспектах деятельности педагогов. Руководитель, оценивая деятельность сотрудников, обращает внимание в первую очередь на формальные показатели работы. Руководитель не заинтересован делами коллектива и педагогов.

На практике какой-либо один стиль руководства встречается не часто. Как правило, в деятельности руководителя (заведующего дошкольной образовательной организацией) в зависимости от различных факторов (личных

предпочтений, психологических особенностей личности) происходит сочетание различных стилей управления.

Для того, чтобы определить наличие связи между стилем руководства и эффективностью деятельности дошкольной образовательной организации, нами проведено исследование в рамках которого был определен стиль руководства 11 заведующих дошкольными образовательными организациями г. Москвы по методике Журавлева А.Л. [5].

Перед началом исследования, была сформулирована гипотеза о том, что стиль руководства, оказывает влияние на эффективность работы дошкольной образовательной организации (ДОО) в части показателей, характеризующих работу с кадрами. Согласно муниципальному заданию, одними из показателей эффективности работы ДОО являются: численность молодых специалистов, количество педагогов, которым по результатам аттестации присвоена высшая и первая квалификационные категории.

Методика «диагностика стилей управления» Журавлева А.Л. представляет собой опросник из 27 вопросов, позволяющий осуществлять оценку стиля руководства [5]. В результате проведенного опроса, у четырех руководителей дошкольных образовательных организаций стиль руководства был определен как авторитарный, у трёх - либеральный. У остальных опрошенных четырех руководителей ДОО, стиль руководства определен как демократический.

В рамках исследования для каждой из трех групп были разработаны рекомендации по повышению эффективности.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, отмечается связь между стилем руководства и отдельными показателями эффективности работы дошкольной образовательной организации. Для того, чтобы точнее установить зависимость между стилем руководства и показателями эффективности работы ДОО, необходимо продолжить исследование, увеличив количество показателей в определении эффективности.

Литература

1. Коломинский Я.Л. Человек: психология: Кн. для учащихся ст. классов.– 2-е изд., доп.– М.: Просвещение, 2005. – 361 с.
2. Коржувев А.В., Антонова Н.Н. Избранные общенаучные регулятивы процесса и содержания педагогического поиска // Известия Российской академии образования. – 2014. - №1, С. 31-38.
3. Нечепоренко О. П. Стиль руководства как фактор социально-психологического климата коллектива и удовлетворенности работой // ОмГУ. - 2013. - №1. - С.45-52.
4. Бердыева Д.Ш. Стили управления, их обусловленность особенностями личности руководителя // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - 2014. - №2. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili->

upravleniya-ih-obuslovlennost-osobennostyami-lichnosti-rukovoditelya (дата обращения: 24.10.2018).

5. Журавлев А.Л. Диагностика стилей руководства [Электронный ресурс]: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/028.pdf (дата обращения: 24.10.2018).

6. Польщикова Е.А. Стили управления в менеджменте: их преимущества и недостатки // Таврический научный обозреватель. - 2016. - №12-2 (17). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-upravleniya-v-menedzhmente-ih-preimuschestva-i-nedostatki> (дата обращения: 24.10.2018).

7. Любченко О.А., Карпова С.И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций процессного подхода / Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 13-1. С. 128-137.

Мануилова А. А.

*заведующий СП «Кругозор» МБУ МЦ «Маяк» г. Мытищи,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: Leksasha89@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена раскрытию проблем, связанных с формированием культуры речевого поведения руководителя образовательного учреждения. В статье обосновывается понятие культуры речевого поведения, происходит синтез данного явления в отношении ключевых компонентов культуры речевого поведения руководителя образовательного учреждения. Сформирована и представлена схема компонентов культуры речевого поведения руководителя образовательного учреждения.

Ключевые слова: культура, речь, правильность речи, речевое поведение, руководитель образовательного учреждения

Проблемы, связанные с повышением уровня конкурентоспособности образовательной организации и качества предоставляемых образовательных услуг, непосредственно связаны с компетентностью и эффективностью осуществляемого управления от лица руководства. Актуальность темы, связанной со спецификой культуры речевого поведения руководителя образовательного учреждения и с особенностями формирования и совершенствования этой культуры, неоднократно упоминалась в отечественной науке. Несомненно, выступая в качестве эффективного гаранта поддержания и совершенствования имиджа руководителя, в качестве условия успешной реализации управленческих решений, а также и в качестве самостоятельного

феномена, необходимого для освоения каждым руководителем в системе образования, культура речевого поведения есть и должна быть объектом постоянного внимания любого носителя языка, и тем более носителя, облечённого властью.

На сегодняшний день в данной области появились работы, в которых отражены вопросы формирования коммуникативной культуры руководителей образовательных учреждений. Это исследования А.И. Арнольдова (2013), Н.А. Буре (2012), И.Б. Голуб (2016), В.С. Лазарева (2013), В.Н. Лавриненко (2012) и др.

Однако отмечается недостаточное количество исследований, направленных на определение путей и методов формирования культуры речевого поведения руководителя образовательной организации, что обусловлено, с одной стороны, некоторыми этическими ограничениями, возникающими в процессе анализа уровня сформированности культуры речевого поведения руководителя, а, с другой, - сложностью процесса получения необходимого языкового материала.

Вопросы культуры речевого поведения руководителя в процессе общения с подчиненными является извечной проблемой педагогической теории и практики. В условиях экономического взаимодействия, в процессе политической, деловой, эмоциональной и духовной жизни у людей нередко возникают отношения, которые строятся на предвзятом отношении, неприятии, отчуждении. Самая распространенная причина такого явления - низкий уровень культуры речевого поведения.

В лингвистической науке отсутствует четкое разграничение понятий «культура речи» и «речевая культура». Согласно мнению А.И. Арнольдова, культура человеческого общения – «философский камень, требующий внимательного изучения» [1, с. 85]. Речевая культура - умение правильно говорить и писать, подбирать языково-выразительные средства в целях и обстоятельствах общения.

Термины «язык» и «речь» в языкознании подаются как близкие. Язык - система знаков (звуков, фонем, слов, словосочетаний, предложений), которые служат средством общения. Речь же - способ передачи мысли через язык (с помощью, через посредство языка). Лингвисты считают, что термины «культура речи», «нормы языка» являются не только более применяемыми и удобными, но и, так сказать, первичными. Ведь и речь конкретно существует только в речи. Вместе с тем, языковая система, имеющая реальное абстрактное существование, как известно, является определяющей относительно вещания как конкретного процесса говорения на определенном языке. Авторы Н.А. Буре и Л.Б. Волкова определяют, что деловая речь, представляя собой одну из форм проявления культуры речевого поведения, наделена определенной выраженностью

специфических лингвистических черт данной речи, ограниченностью сферы употребления, а также легкостью узнавания [2, с. 2].

Главной задачей формирования культуры речевого поведения является воспитание навыков использования литературного языка, пропаганда и усвоение литературных норм словоупотребления, грамматического оформления речи, правильного произношения, акцентирования, неприятие искаженной речи, что формируется в процессе овладения нормативностью речи и означает соблюдение правил устной и письменной речи: правильное ударение, интонация, словоупотребления, строение предложений, диалога, текста и т.д.

Важнейшим компонентом лингвистической составляющей культуры речевого поведения является правильность речи, которая рассматривается в контексте речевого континуума. Под правильностью речи следует понимать степень соответствия речи языковым нормам, а также наличие коммуникативных качеств речи, важнейшими среди которых выделяются такие качества, как точность, логичность, ясность, выразительность, а также просодические качества голоса руководителя (тембр, темп, смысловое и силовое ударение и т.д.). В.Н. Лавриненко в данном отношении выделяет следующие уровни культуры речевого поведения: владение языковой нормой, просторечьем, профессиональным языком и ненормативной лексикой. Однако важным компонентом культуры речевого поведения, с точки зрения данного автора, является оценка уровня мышления собеседника [5, с. 151].

Среди других критериев лингвистической составляющей культуры речевого поведения руководителя образовательной организации является владение профессиональной терминологией. Как известно, терминология – это совокупность специальных наименований в педагогике, употребляемые во время профессионального общения.

Педагогическая руководящая деятельность имеет ряд специфических особенностей, таких, как влияние и взаимодействие множества переменных факторов, которые часто невозможно формализовать, алгоритмизировать для анализа, внести в строго структурированные схемы, а эффективность педагогической деятельности трудно оценить сразу, поскольку сама педагогическая деятельность развернута во времени и ее результат виден на завершающем этапе.

Таким образом, под культурой речевого поведения следует понимать синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности. Они формируются в ходе разнообразной социальной практики, в которую вовлечена личность, и в ходе специальной подготовки к общению. Умения, которые являются необходимыми для общения личности, можно условно разделить на семь групп:

- речевые умения;

- связанные с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения;

- социально-психологические умения, связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимопроявления и взаимовлияний;

- психологические умения связаны с овладением процессами самомотивации, саморегуляции;

- умение использовать нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;

- умение использовать невербальные средства общения; умение общаться в различных видах деятельности; умения взаимодействовать.

При этом речевые умения являются здесь ведущими, поскольку правильное употребление слова, по мнению И. Б. Голуб, указывает на достоинство выбранного стиля речи, а также позволяет достигнуть максимальной информативности высказывания [3, с. 5].

Не менее важной составляющей культуры речевого поведения является коммуникативная толерантность. Данное понятие отражает тенденции отношения к людям в целом, поскольку они обусловлены жизненным опытом, установками, личностными особенностями, нравственными принципами, состоянием психического здоровья индивида, в контексте взаимодействия «руководитель – подчиненный» отражают терпимость и внимательность. Коммуникативная толерантность является стержневой характеристикой личности, поскольку она определяет ее жизненный путь и деятельность, с ней же согласовываются и другие характеристики, которые в своей совокупности определяют некий психологический ансамбль: моральный, характерологический и интеллектуальный.

Кроме того, важным показателем культуры речевого поведения руководителя является этическая составляющая, включающая определенную систему общечеловеческих ценностей, духовно-нравственные качества личности и гуманизм. Присутствие данных показателей позволяет говорить о высоком уровне развития этической составляющей, высшим проявлением которой является речевой этикет.

Обобщив представленное рассмотрение исследуемой проблемы, мы считаем, что культура речевого поведения руководителя образовательного учреждения должна содержать следующие составляющие: лингвистическую (или нормативную), психологическую (или коммуникативную) и этическую.



Рисунок 1. Компоненты культуры речевого поведения руководителя

Таким образом, можно сделать вывод, что культура речевого поведения руководителя ОУ – комплексный феномен, от которого зависит успешность функционирования специалиста вне зависимости от характера выполняемой деятельности. В структуру речевой культуры руководителя образовательной организации входят несколько блоков, среди которых следует выделить следующие: блок правильности и грамотности устной и письменной речи, блок психолингвистических навыков и умений (мимика, жесты, мелодика, интонация голоса, манера речи), блок социально-психологических умений, которые реализуются в устной коммуникации (эмпатия, эмоциональный интеллект, языковая и речевая толерантность и т.д.). Для того чтобы специалисту успешно выполнять собственные обязанности в рамках организации, требуется владение всеми выделенными аспектами речевой культуры поведения.

Литература

1. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. Курс лекций. - М.: МГИК, 2013. – 237 с.
2. Буре Н.А. Волкова, Л.Б., Косарева, Е.В. Основы русской деловой речи. – М.: Дело, 2012. – 426 с.
3. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. - М.: Русский язык, 2016. – 365 с.

4. Лазарев В.С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. – М.: Дрофа, 2013. – 98 с.

5. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. - М.: ЮНИТИ, 2012. – 426 с.

Ю. В. Детушева

методист ГБОУ города Москвы «Школа № 1174»

детский сад «Карусель» г. Москва

e-mail: julia.detusheva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА (НА ПРИМЕРЕ ГБОУ ГОРОДА МОСКВЫ «ШКОЛА № 1174»)

В статье раскрываются особенности организации социально-педагогического партнерства в ГБОУ города Москвы «Школа № 1174».

Развитие социального-педагогического партнерства в сфере образования – один из важных и актуальных вопросов на современном этапе развития российской системы образования. Социальное партнерство в общем виде трактуется в качестве совместно распределенной деятельности субъектов, являющихся социальными партнерами, представляющих различные социальные группы, при этом результат данной деятельности выступает в форме положительных эффектов, которые принимают все субъекты, участвующие в социальном партнерстве [1, С. 70]. И.А. Падалка обращает внимание на возможность осуществления указанной деятельности как на постоянной основе, так и периодически, на основе проведения акций, планирование которых целенаправленно осуществляется в рамках социального партнерства [1, С. 71].

Под социально-педагогическим партнерством в сфере школьного образования понимается взаимодействие образовательного учреждения, участников образовательного процесса, государственных и местных органов власти, общественных организаций, цель которого состоит в том, чтобы согласовать и реализовать интересы субъектов, участвующих в данном процессе [2, С. 18]. Важно, что данное партнерство становится механизмом саморазвития и адаптации системы образования к современным российским социально-экономическим реалиям. Партнерами образовательного учреждения могут являться органы власти (местные и государственные), семьи детей, различные образовательные учреждения (в том числе вузы), а также общественные организации, учреждения культуры и спорта и др. Особое значение в развитии

социального партнерства школы придается сотрудничеству с вузами, которые имеют достаточно высокий научно-методический и инновационный потенциал.

Цель данной статьи – охарактеризовать особенности организации социально-педагогического партнерства на примере конкретной школы – государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа №1174».

Рассматриваемая в статье школа достигла определенных успехов в области социального партнерства. Она объединяет в своем составе 1 здание школы и 3 детских сада: по состоянию на 31.05.2017 г. контингент учащихся школы (ул. Феодосийская, Д.11А) составил 578 чел.; воспитанников детского сада «Карусель» (ул. Грина, д.3/3) - 283 чел., детского сада «Соколёнок» (ул. Грина, д. 1/Д) - 136 чел. и детского сада «Радуга» (ул. Грина, д. 1/9) - 53 чел.

2016-2017 учебный год - время значительных перемен в организации деятельности ГБОУ Школа №1174: со сменой директора школы произошла практически полная замена администрации; серьезно обновился педагогически состав. Основная цель работы администрации и всего коллектива школы в 2016-2017 учебном году - обновление структурных систем работы школы в направлении повышения качества образования обучающихся, улучшения показателей результатов образовательной деятельности и - как следствия - повышения привлекательности образовательной организации для жителей микрорайона, прекращения массового оттока обучающихся в соседние образовательные организации.

Как отмечает Л.В. Тарасенко, направления, для реализации которых взаимодействуют образовательное учреждение и его социальные партнеры, представлены в виде формирования стратегии развития образовательного учреждения; содержания образовательной деятельности, организации образовательного процесса, контроля качества образования; изучения рынка труда; кадрового обеспечения; материально-технического обеспечения; привлечения дополнительного финансирования [3, С. 46].

На рисунке 1 изображена система социально-педагогического партнерства, которая внедряется в школе в течение последних двух лет.



Рисунок 1. Система социально-педагогического партнерства образовательного учреждения

В таблице 1 представлено содержание комплексного плана взаимодействия ГБОУ Школа № 1174 с организациями образовательного, общественного, спортивного, культурно-просветительского профиля.

Таблица 1

Комплексный план взаимодействия ГБОУ Школа № 1174 в рамках социально-педагогического партнерства

№ п/п	Наименование социального партнера	Содержание взаимодействия	Участники от ГБОУ Школа № 1174	Период
1	Московский городской Дворец детского и юношеского творчества	Проведение мероприятий совместно с активом ученического самоуправления	Учащиеся с первого по девятый классы	На протяжении и года
2	Юго-Западное окружное управление образования (ЮЗОУО ДО г.Москвы)	Проведение совместных фестивалей, открытых мероприятий, конкурсов	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
3	Детская городская библиотека № 237	Проведение лекций, экскурсий, различных мероприятий	Учащиеся с первого по седьмой классы	На протяжении и года
4	ГБУЗ «Детская городская поликлиника № 118»	Проведение лекций о здоровье, тематических встреч	Учащиеся с первого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
5	Бассейн «Олимп»	Обучение учащихся навыкам плавания	Учащиеся с первого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
6	НИИ гигиены детей и подростков	Проведение тематических лекций	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	Октябрь, март
7	Ветеранская организация (райсовет ветеранов)	Проведение встреч с ветеранами	Учащиеся с первого по девятый классы	Февраль, май
8	Управа района Северное Бутово	Проведение совместных тематических	Учащиеся с пятого по	Февраль, март,

№ п/п	Наименование социального партнера	Содержание взаимодействия	Участники от ГБОУ Школа № 1174	Период
		мероприятий с участием ветеранов	одиннадцатый классы	апрель, май
9	ГИБДД по ЮЗАО, ГУ МЧС РФ по г. Москве, Управление МЧС по ЮЗАО, ВДПО	Проведение лекций, семинаров, тренировочных занятий по вопросам безопасности	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
10	Отдел по делам несовершеннолетних ОВД МВД РФ по району Северное Бутово	Проведение тематических лекций по правовой тематике, участие инспекторов отдела в заседаниях, проводимых советом ГБОУ Школа № 1174 по профилактике, проведение индивидуальных бесед с учащимися	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
11	Научно-методический центр ЮЗАО	Проведение совместных фестивалей, открытых мероприятий, конкурсов	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
12	ГБУ «Дом детских общественных организаций» ЮЗАО г. Москвы	Проведение мероприятий совместно с активом ученического самоуправления	Учащиеся с первого по одиннадцатый классы	Май
13	ГУ ЦСПСиД «Гелиос», филиал в Северном Бутово	Помощь психологов учащимся, проведение тренингов для учащихся, совместных тематических мероприятий	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	На протяжении и года
14	ГБУ «Московский дом национальностей»	Проведение конкурсов, совместных фестивалей	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	Апрель

№ п/п	Наименование социального партнера	Содержание взаимодействия	Участники от ГБОУ Школа № 1174	Период
15	Московская финансово-промышленная академия	Содействие профориентации, проведение заочного тестирования детей по различным предметам	Учащиеся с пятого по одиннадцатый классы	Март, апрель

Анализ представленного плана работы показывает, что ГБОУ Школа №1174 осуществляет социально-педагогическое партнерство в разносторонних направлениях, предполагающих следующие формы сотрудничества:

- проведение различных тематических внеклассных мероприятий;
- вечера-встречи с интересными людьми (ветеранами войны и труда, специалистами различных организаций и др.);
- совместная исследовательская и диагностическая деятельность;
- круглые столы, лекции, консультации, семинары и т.д.;
- различные экскурсии;
- проведение совместных открытых мероприятий, конкурсов, фестивалей;
- спонсорская помощь школе и т. д.

В заключении статьи отметим, что одним из приоритетных направлений развития ГБОУ Школа № 1174 на 2017-2018 учебный год является определение возможности объединения образовательного комплекса с другими школами и реализация данного объединения, которое даст возможность широкого развития профильного образования, в том числе открытия кадетских, инженерных, медицинских классов; максимально эффективного использования всех помещений, иных ресурсов школы; обеспечение доступа обучающихся к широкому кругу объединений дополнительного образования.

Литература

1. Падалка, И.А. Социальное партнерство как механизм интеграции систем образования и рынка труда: сб. тр. научно-практической конференции. - Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. - С. 70-73.
2. Симакова, Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнёрства: автореф. дисс. ...докт. пед. наук. - Томск, 2012. - 41 с.
3. Тарасенко, Л.В. Моделирование социального партнерства в системе дополнительного профессионального образования // Общество: социология, психология, педагогика. - 2011. - №3-4. - С.45-48.
4. Любченко О.А., Карпова С.И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций процессного подхода /

Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 13-1. С. 128-137.

5. Любченко О.А. Формирование экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности на рынке труда: Автореф. дис.... канд. пед. наук., Москва. 2010.

Белова Е. С.

ГБОУ г.Москвы "Школа №883"

e-mail: bel_e_s@mail.ru

КОНФЛИКТ КАК ВЕКТОР РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена изучению положительных возможностей конфликта в образовательной организации. Автор выдвигает идею, что естественное понимание лексемы «конфликт» не способствует правильному пониманию научного термина. Научные источники также не всегда верно оценивают конфликт. В результате руководитель образовательной организации оценивает конфликт исключительно негативно. Опора на научное понимание конфликта позволяет управлять им. Конфликт может быть конструктивным и продуктивным. Конфликт имеет в своем развитии зону наиболее оптимального разрешения, так называемую точку «А». Руководитель образовательной организации для положительного решения конфликта должен правильно определить эту точку. В точке «А» следует улучшить общие организационные решения. Тогда конфликт положительно разрешится. Выводом статьи служит предлагаемая модель управления конфликтом в образовательной организации.

Ключевые слова: конфликт, образовательная организация, руководитель, конструктивный, продуктивный.

The article is devoted to the study of the positive possibilities of the conflict in the educational organization. The author puts forward the idea that a natural understanding of the lexeme "conflict" does not contribute to a correct understanding of the scientific term. Scientific sources also do not always correctly assess the conflict. As a result, the head of the educational organization estimates the conflict extremely negatively. The reliance on scientific understanding of the conflict allows you to manage it. Conflict can be constructive and productive. The conflict has in its development a zone of the most optimal resolution, the so-called "A" point. The head of the educational organization for a positive solution to the conflict should correctly determine this point. At point "A" general organizational solutions should be improved. Then the conflict will be resolved positively. The conclusion of the article is the proposed model of conflict management in the educational organization.

Key words: conflict, educational organization, leader, constructive, productive.

В бытовом понимании конфликт получает исключительно негативную оценку. В научном освещении конфликт выглядит иначе. Чтобы подготовить исследование конструктивных и продуктивных возможностей конфликтов в организациях, нужно прежде всего определить, опираясь на авторитетные научные источники, саму суть понятия, его структуру и научное видение конфликта. Целью настоящей статьи является обобщение научного опыта для формирования объективного отношения к конфликту в образовательной организации. Для достижения этой цели решались следующие задачи: 1) анализ синонимов слова конфликт в естественном языке, 2) выбор оптимального объективно-научного определения термина «конфликт», 3) формулировка возможных подходов руководителя организации к управлению конфликтом. В качестве методов использованы лексический анализ синонимического ряда, анализ понятийного содержания научной литературы, построение модели управления конфликтом в образовательной организации.

Конфликт свойствен человеческому обществу, является его постоянным спутником. Он присущ практически всем сферам человеческой жизнедеятельности, а значит конфликты того или иного рода неизбежны в организациях.

Прежде всего, конфликт следует рассматривать как социальную категорию, так как он протекает в социуме между людьми. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов рассматривают социальный конфликт как «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями». [1, с. 81]

В естественном языке синонимами слова «конфликт» являются следующие лексемы:

- спор – коммуникативный процесс, направленный на утверждение участниками своей точки зрения на предмет обсуждения,
- соперничество – партнерское соревнование или конкурентная борьба в области достижения какой-либо цели;
- единоборство – конфликт, в котором стороны стремятся к победе друг над другом с опорой на силу;
- борьба – столкновение индивидуальных соперников в целях реализации своих интересов или утверждения превосходства;
- скандал – ссора, протекающая в бурной форме, выходящей за рамки общественных приличий.

В общественном понимании слово «конфликт» осмысливается не как термин, а именно как синоним перечисленных лексем, поэтому конфликт воспринимается исключительно как негативное явление, которое влечет за собой затраты эмоциональных, временных, материальных ресурсов.

В науке, в частности, лингвистической, конфликт тоже может получать необъективную оценку, к примеру, «этический, эстетический или эмоциональный конфликт с представлениями адресата» [4, с. 159] оценивается как причина коммуникативной неудачи.

Если представление о конфликте опирается на знание синонимов и разрозненные случайные употребления слова в научной литературе, оно будет искаженным. «Чтобы знать и использовать термин, недостаточно его пару раз услышать, как это бывает с нетерминологической лексикой» [5, с. 111]. В результате негативного понимания у руководителя организации чаще всего конфликт ассоциируется с такими явлениями как развитие хаотических процессов в деятельности организации, отвлечение сотрудников от целей организации и выдвижение личных целей на первый план, нарастание агрессивности и враждебности в поведении персонала, как следствие сложности в коммуникации, рост состояния фрустрации, стресса, а самое главное – снижение управляемости и производительности труда.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов отмечают, что конфликт обычно сопровождается негативными эмоциями [1, с. 81], однако отсюда не следует, что он обязательно сопровождается негативными последствиями. Немецкий конфликтолог Р.Дарендорф считает, что конфликт является неотъемлемым источником общественных изменений и развития: «Социальные конфликты, т.е. систематически вырастающие из социальной структуры противоречия, принципиально нельзя «разрешить» в смысле окончательного устранения» [2, с. 145]. Что касается образовательного учреждения, то в учебном процессе возникают закономерно конфликты между учениками, родителями и учителями.

Следовательно, конфликт руководителю образовательной организации следует рассматривать не в узком смысле, как процесс столкновения сторон, оказывающий негативное влияние на деятельность организации, а в широком, т.е. видеть в конфликте развивающий процесс, состоящий из нескольких этапов, в рамках которого столкновение является лишь одним из них. Руководителю образовательной организации необходимо научиться работать с конфликтом как позитивным фактором. Это умение дает возможность ювелирной коррекции ситуации в самом ее зарождении — избегая тяжелейших неизбежных последствий. Далее, на рисунке 1 показано влияние конфликта на *организационные показатели функционирования*.

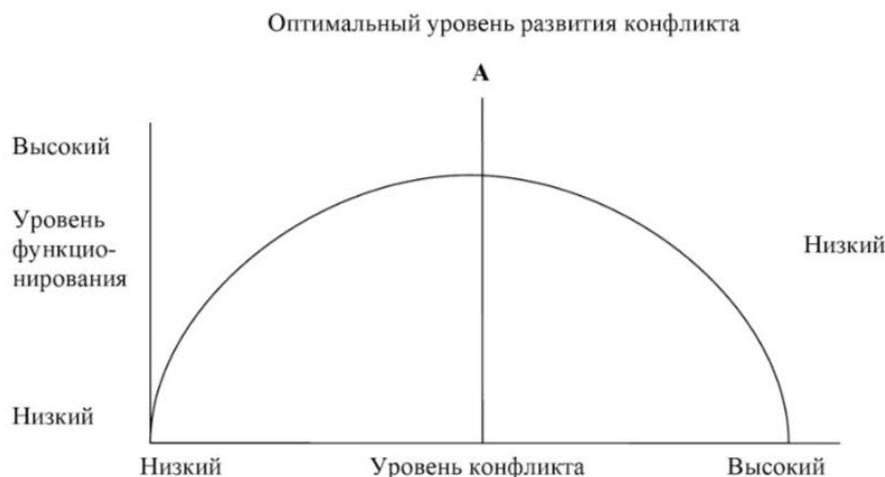


Рисунок 1. Влияние конфликта на организационные показатели функционирования (схема Дж.М. Джорджа и Г.Р. Джоунса) [Цит. по 3, с.267]

Сначала конфликт приводит к повышению этих показателей. Он демонстрирует слабости принимаемых организационных решений и побуждает организацию заняться изменениями. В какой-то точке А (рис.1) конфликт оказывается на оптимальном уровне, и поэтому дальнейшее его нарастание будет вести за собой снижение показателей. Основная задача руководителя образовательной организации – не допустить, чтобы конфликт вышел за пределы точки А, направить конфликт на рост показателей функционирования организации. [3, с.267-268]

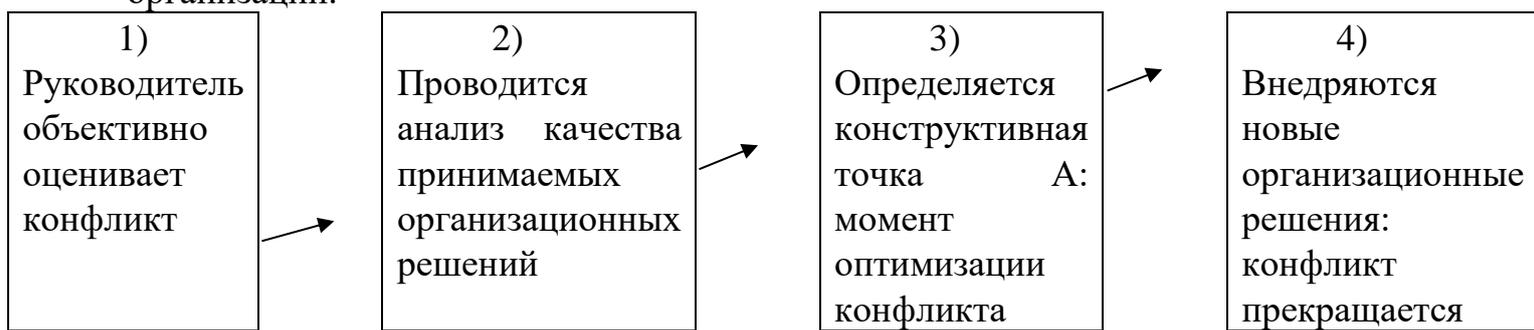
Правильное управление конфликтом приведет к положительным результатам, таким как изменения, обновления в деятельности образовательной организации, четкое выражение и озвучивание интересов и позиций сотрудников по вопросам, затронутым в конфликте, мобилизация внимания, интереса и ресурсов для решения проблем, побуждение сотрудников к взаимодействию и формирование у них чувства сопричастности к принятию решений, развитие свободомыслия, преодоление «синдрома покорности», психологическая разрядка, вовлечение пассивных сотрудников в процесс решения проблем, как следствие их личностное развитие, выявление лидеров или неформальных группировок, что важно в дальнейшем для эффективного управления.

Тогда можно сделать вывод, что конфликт может быть не только допустимым, но и желательным явлением для организации.

При правильном подходе руководителя образовательной организации к проблематике конфликтов, возникающих в организации, при использовании современных технологий управление ими, возможно избежать возникновения деструктивных последствий конфликтов, либо их перевод в конструктивное русло. И тогда конфликт будет оказывать положительное влияние на организацию и способствовать достижению ее целей.

В результате модель управления конфликтом в организации может выглядеть следующим образом:

Рисунок 2. Модель управления конфликтом в образовательной организации.



Литература

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология // А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Дарендорф, Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. – 1994. № 5. – с. 142 - 147.
3. Златин, П.А. Социология и психология труда. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим и управленческим специальностям. Часть 1 // П.А. Златин, М.М. Крекова, В.В. Соколянский. – М.: МГИУ, 2008. – 426 с.
4. Лихачев, С.В. Коммуникативное единство утилитарного дискурса / С.В. Лихачев. М.: ИУИ. – 2011. – 194 с.
5. Никитина, Э.К., Любченко, О.А. Модель внедрения креативных профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. -2015. -№ 4. -С. 185.
6. Никитина, Э.К. Креативные технологии в управлении современной школой // Опыт и перспективы подготовки менеджеров для системы столичного образования. 2016. №1. С. 151-160
7. Карпова С.И., Любченко О.А. Управление образовательным учреждением (школой, гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования. / Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 74-88.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Глизбург В. И.

профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ.

e-mail: glizburg@mail.ru

ГЕНЕЗИС ТОПОЛОГИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

В статье представлен генезис топологии и дифференциальной геометрии с позиций обучения этим дисциплинам; рассмотрены философские проблемы обоснования топологии и дифференциальной геометрии в частности и математики в целом; представлены основные подходы к обоснованию математических дисциплин: логический, интуитивистский, формалистский, системный.

Ключевые слова: топология, дифференциальная геометрия, обучение топологии, формирование понятия.

Для истории математики вообще и геометрии в частности характерно явление полифуркации. История развития геометрии непосредственно связана с развитием цивилизации, в особенности техногенной.

Техногенная цивилизация по [13] представляет собой тип социального развития, характеризуемый высокой скоростью социальных изменений, интенсивностью развития материальных оснований общества, перестройкой оснований жизнедеятельности человека. На одном из самых высоких мест в иерархии ценностей техногенной цивилизации расположена автономия личности. Для культуры техногенного мира характерен такой аспект ценностных и мировоззренческих ориентаций, «как понимание природы как упорядоченного, закономерно устроенного поля, в котором разумное существо, познавшее законы природы, способно осуществить свою власть над внешними процессами и объектами, поставить их под свой контроль. Ценность научной рациональности и ее активное влияние на другие сферы культуры – характерные признаки жизни техногенных обществ» [13].

В истории развития техногенной цивилизации можно выделить четыре основных этапа:

1. Античная культура, породившая два достижения – демократию и теоретическую науку.

2. Средневековье, для которого характерен культ человеческого разума.

3. Эпоха Ренессанса, во время которой закладываются основы культуры техногенной цивилизации. На этом этапе цивилизация проходит три стадии своего развития – преиндустриальную, индустриальную и постиндустриальную. На последней стадии развития за счет интеграции научных знаний и их внедрения в технологические процессы развивается техника и новые технологии.

4. Современная цивилизация, для которой характерны тенденции глобальной гуманитаризации общественных процессов, информатизации, активное внедрение научных достижений в технико-технологические процессы.

Согласно [13], [14] относительно зарождения научных знаний и науки имеется пять точек зрения:

1. Наука возникла одновременно с зарождением человечества на основе любознательности, присущей человеку;

2. Наука возникла в Древней Греции на основе первых попыток теоретического обоснования знаний;

3. Наука возникла в Западной Европе в 12 – 14 веках на основе интереса к опытному знанию и математике;

4. Наука появилась в 16 – 17 веках на базе работ Г. Галилея, И. Кеплера, И. Ньютона со времени создания теоретической модели физики на языке математики;

5. Наука появилась в начале 19 века с момента объединения исследовательской деятельности с высшим образованием.

Не вдаваясь в дальнейшие подробности обоснования перечисленных точек зрения, отметим, что факт возникновения науки имеет важное методологическое значение для определения природы науки и ее статуса в обществе.

В истории развития математики, соответствующей истории развития цивилизации, можно выделить [17] следующие основные этапы:

1. Первичная математика, абстрактная додедуктивная математика (Древний Египет, Древний Вавилон, 17 в до н.э. – 4-5 вв. до н.э.);

2. Теоретическая, дедуктивная математика постоянных величин (Древняя Греция, средние века, 5 в до н.э. – 15-16 вв.);

3. Математика переменных величин (17 – 19 вв.);

4. Современная математика абстрактных структур [4], [5], [16], зародившаяся с появлением неевклидовых геометрий и развивающаяся по настоящее время.

Уже на первом этапе существовали представления о простейших геометрических фигурах. Тогда же возникло и понятие числа. В Древнем Египте и Древнем Вавилоне были сформулированы задачи о вычислениях площадей круга, поверхности шара и пирамиды. Об этом свидетельствуют египетские папирусы. Математика того времени не была дедуктивной, но уже к концу рассматриваемого этапа была абстрактной и выходила в своих решениях за пределы практики.

В Древней Греции, где в то время развивалась софистика – искусство доказательства логических утверждений, математика перешла на новый уровень, предложив в качестве основы математического метода доказательство. Именно древнегреческая наука создала дедуктивный способ построения теории, в соответствии с которым все утверждения выводятся с помощью методов формальной логики из некоторых не доказываемых утверждений – аксиом. Тем

самым была создана методологическая парадигма, оставшаяся неизменной до 17 века. Особая роль в Древней Греции была отведена геометрии, геометрическим преобразованиям, в частности преобразованиям симметрии. Древние греки считали, что Вселенная симметрична. Топологически правильные многогранники привлекали внимание как математиков и астрономов, так и скульпторов, художников. Зачатки топологии как науки, во многом определяющей познание реального мира, проявились в средние века. Иоганн Кеплер (16 – 17 вв.) предполагал, что строение Солнечной системы представляет собой геометрическую конструкцию, состоящую из топологически правильных многогранников и гомеоморфной им сферы. В приводимой ниже цитате из книги [16] используется термин «шар»: «Вообразим себе шар с центром в Солнце, описанный радиусом, равным радиусу орбиты Сатурна, впишем в этот шар куб. Тогда орбита Юпитера будет находиться на поверхности шара, вписанном в этот куб. Если вписать в этот последний шар тетраэдр, а в тетраэдр снова вписать шар, то на поверхности этого шара будет находиться орбита Марса. Так надо продолжать, описывая и вписывая шары, и поместив между Марсом и Землей додекаэдр, между Землей и Венерой икосаэдр, а между Венерой и Меркурием октаэдр». С открытием Урана, Нептуна и Плутона топологическая конструкция строения Солнечной системы по Кеплеру рушится, что ни в коей мере не умаляет значения топологии и ее роль в восприятии и понимании взаимосвязей и целостности реального мира.

Рассматривая топологию как философию восприятия топологической структуры мира, мы трактуем ее [8], [11] как направленную на выработку мировоззрения форму способности воспроизведения процесса приема и преобразования информации [9], [10], который обеспечивает отражение окружающего мира в его системе сложных непрерывных взаимосвязей, постижение и применение системообразующих оснований и глубинных связей, инвариантных под воздействием многообразных деформирующих процессов реальности, выработку на основе этой системы идей, целостных структур, взглядов на мир в его взаимозависимостях.

В конце 18 века произошла революция в математике, открывшая новые типы задач и методы их решения.

В 19 веке начато, а в 20-21 вв. – продолжено интенсивное развитие неевклидовых геометрий, что привело к идеям многомерного искривленного пространства, проективной метрики, теории групп.

Интерес представляют философские проблемы обоснования топологии и дифференциальной геометрии в частности и математики в целом. Согласно [17] существующие подходы к обоснованию классифицированы следующим образом: логицистский, интуиционистский, формалистский, системный.

Логицистский подход проистекает из идеи Лейбница о сводимости математики к логике. Согласно данному подходу все математические понятия и теоремы могут быть определены и представлены на основе и в виде логических

суждений. Яркими представителями данного подхода были Г. Фреге [20], А. Рассел и Б. Уайтхед [21].

Интуиционистский подход основывается на следующих положениях Л. Брауэра, который рассматривает исходные математические объекты интуитивно данными [17], [18]:

1. Признание исходных математических объектов в качестве существующих на основе непосредственной, содержательной суперпростой (глобальной) интуиции.

2. Построение новых производных объектов возможно только из исходных под контролем глобальной интуиции.

3. Расширение математического знания посредством логики законно в том и только том случае, когда оно соответствует возможностям его интуиционистского контроля и обоснования.

В формалистском подходе, предложенным Д. Гильбертом, целью обоснования математики является обоснование непротиворечивости одной математической теории на основе рассуждений другой математической теории, так называемой метатеории, которая является непротиворечивой.

Д. Гильбертом сформулированы принципы финитизма, представляющие собой требования, которым должна удовлетворять метатеория [2], [3].

Метатеория является:

1. синтаксической, поскольку она имеет дело со знаковой структурой теории и с преобразованиями, допустимыми в этой структуре;

2. содержательной, поскольку она относится к формализму как к своему единственному предмету и в предпосылках не выходит за рамки его свойств;

3. финитной, поскольку она не имеет дела с операциями с бесконечными множествами и с математическими принципами, связанными с допущением актуальной бесконечности;

4. конструктивной, поскольку всякое утверждение о существовании объекта в ее рамках должно быть обосновано его построением.

Идея системного подхода, основанного на понимании эволюции математических структур, усложняющих свою организацию применительно к определенным функциям, принадлежит Э. Гуссерлю [12].

При всем многообразии рассмотренных подходов к обоснованию математики стержневой идеей философии математики мы считаем является осознание необходимости категориальной, философской по своей сути, основы всех математических идеализаций и логического оперирования с ними.

Геометрия как область математики развивалась параллельно с историей развития человечества.

В историческом развитии геометрии можно выделить четыре основных этапа, соответствующие этапам развития математики и общества. Остановимся на обозначении основных дат и более подробно осветим историю развития топологии и дифференциальной геометрии

Первый этап развития геометрии приходится на период с 17 в. до н. э. по 4-5 вв. до н. э. и протекал в Древнем Египте, Вавилоне и Греции. В 7-4 веках до н.э. в Древней Греции имел место переход в математике от количественных отношений эмпирических объектов к пониманию идеальных математических объектов. Именно на основе этих идей и возникла евклидова геометрия.

Второй этап в развитии геометрии начинается с 4-5 вв. до н. э. и продолжается до 15-16 вв. н.э. Его развитие приходится в основном на Древнюю Грецию. С этого времени известны первые упоминания о систематическом изложении геометрии. Этот период в первую очередь связан с именами философов и математиков: Гиппократом Хиосским, Евклидом, Архимедом, Аполлонием Пергским, Гиппархом, Менелаем. После упадка античного общества развитие геометрии проистекало в Индии, Средней Азии, на арабском Востоке.

Всплеск геометрической науки приходится на Эпоху Возрождения в Европе – этот этап принято считать третьим. В первой половине 17 в. Р. Декарт ввел метод координат, который связал геометрические исследования с алгеброй и анализом. Применение алгебраических и аналитических методов исследования породило развитие дифференциальной геометрии. На третий период развития приходится время создания дифференциальной геометрии (18 век) в результате работ Л. Эйлера и Г. Монжа, который в 1795 году написал исторически первое сочинение «Приложение анализа к геометрии» по теории поверхностей в дифференциальной геометрии. В 1828 году К. Гаусс продолжил дифференциально-геометрические исследования, написав работу «Общие исследования о кривых поверхностях», заложив тем самым основы теории поверхности в ее классической современной форме. Потребности науки и техники, механики, астрофизики привели в 17-18 веках к развитию математики переменных величин, а в 19 веке - к созданию неевклидовых геометрий.

Начало четвертого этапа в развитии геометрии приходится на создание неевклидовых геометрий, открытие которых сыграло огромную роль в развитии всей геометрии и, в том числе, дифференциальной. Данный этап протекает по настоящее время и охватывает фактически все мировое сообщество. Принципиальный шаг в развитии дифференциальной геометрии связан с исследованиями Б. Римана, который в 1854 году в своей лекции «О гипотезах, лежащих в основаниях геометрии», опубликованной в 1867 году, фактически заложил основы римановой геометрии, представляющей собой одну из основополагающих ветвей современной дифференциальной геометрии, выдвинув общую идею многомерного искривленного пространства, частным случаем которого является пространство Лобачевского. В 1859 г. Кели в «Шестом мемуаре о формах» выдвигает другую идею, обобщающую геометрию Лобачевского, — идею проективной метрики. Размышляя о метрических геометриях, группы которых являются подгруппами проективной группы, Ф.Клейн приходит в 1872 г. к своей “Эрлангенской программе”, а идеи Клейна и

собственные работы по теории дифференциальных уравнений привели Софуса Ли к теории непрерывных групп, изложенной в “Теории групп преобразований” (1888-1893 гг.). Эли Картан в своих работах существенно развил применительно к дифференциальной геометрии теоретико-групповую точку зрения Ф. Клейна на геометрию, в результате чего были созданы пространства проективной и аффинной связностей, в том числе связностей, так называемого, картанова типа.

В период четвертого этапа, в конце 19 века в самостоятельный раздел науки развилась топология. Интуитивно любому человеку понятно, что за рамками измерений длин, углов и др. величин остается что-то иное, не поддающееся простому процессу измерений. Есть еще какие-то свойства фигур, которые простым измерительным процессом не описываются, и, более того, при помощи этих свойств можно каким-либо образом классифицировать фигуры, например, по размерам, цветовому спектру, кривизне и др.

Первые топологические наблюдения связаны с именами швейцарского и русского математика Л. Эйлера (1707-1783), немецких математиков К. Гаусса (1777-1855) и Г. Римана (1826-1866).

Как раздел науки топология была основана в конце 19 века французским математиком А. Пуанкаре (1854-1912).

Первые определения топологического пространства предложены французским математиком М. Р. Фреше (1878-1973), венгерским математиком Ф. Риссом (1880-1956) и немецким математиком Ф. Хаусдорфом (1868-1942). Окончательно определение топологического пространства было сформулировано польским математиком К. Куратовским (1896-1980) и отечественным математиком П. С. Александровым (1896-1982).

В развитие топологии внесли глубокий вклад отечественные математики: П. С. Урысон (1898-1924), А. Н. Тихонов (1906-1993), Л. С. Понтрягин (1908-1988), А. Н. Колмогоров (1903-1987), С.П. Новиков (1938), А.Т. Фоменко (1945).

Существующее мировое наследие философии, математики, в частности топологии и дифференциальной геометрии, педагогики, дидактики позволяет реализовать исследования по обучению топологии [6], [7].

Топологическая подготовка имеет свои особенности в силу интенсивной математизации фундаментальных и прикладных наук, специфической трудоемкости топологии как учебного предмета, повышения уровня информатизации общества, постоянного усложнения математического образовательного контента. Понимание топологии, знание ее базовых понятий, обладание топологической культурой существенно повышают творческий, гуманитарный потенциал личности, поднимая на качественно новый уровень понимание ею культуры, искусства, образования и своей роли в культурно-образовательном пространстве.

Литература.

1. Аксенова М.В., Виноградова Е.П., Вирановская Е.В., Глизбург В.И.

и др. Управление качеством в профессиональном образовании. / Коллективная монография под редакцией Т. И. Уткиной. Оренбург, 2012. - 203 с.

2. Гильберт Д. Избранные труды. Избранные труды. В 2 т., Т.1. Теория инвариантов. Теория чисел. Алгебра. Геометрия. Основания математики. М.: Факториал, 1998. - 578 с. 51

3. Гильберт Д. Избранные труды. Избранные труды. В 2 т., т. II. Анализ. Физика. Проблемы. М.: Факториал, 1998. - 608 с. 52

4. Глизбург В.И. Инвариантное описание обыкновенной дифференциальной системы высшего порядка// Известия высших учебных заведений. Математика № 1, Казань, 1992. - с. 51-57.

5. Глизбург В.И. Аффинно-проективные связности картанова типа, ассоциированные с приведенными дифференциальными системами высших порядков// Вестник Московского Университета. Серия 1, Математика. Механика. Москва, 1994, № 3. - с. 25-31.

6. Глизбург В.И. Элективное изучение топологии в старших классах средней школы как элемент единства непрерывного математического образования и преемственности ее изучения в вузе. // Математика в школе № 9, 2008. – С. 57-61.

7. Глизбург В.И. Топология линии как средство развития математической культуры учащихся. // Математика в школе № 10, 2008. – С. 40 - 45.

8. Глизбург В.И. Изучение топологии поверхности как инструмент повышения математической компетентности учащихся. // Математика в школе № 1, 2009. – С. 64 - 69.

9. Глизбург В. И. Информационные технологии при освоении топологических и дифференциально-геометрических знаний в условиях непрерывного математического образования // Информатика и образование № 2, 2009. – С. 122-124.

10. Глизбург В. И. Применение информационных технологий в процессе преподавания дифференциальной геометрии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». – М.: Изд-во РУДН, 2009. № 1. – С. 41-45.

11. Глизбург В. И. Гуманитарный потенциал обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики: Монография. – М.: МГПУ, М.: МГСУ, 2009. – 334 с.

12. Гуссерль Э. Начало геометрии. // Гуссерль Э. Деррида. Начало геометрии. М., 1996. – С. 210 – 246. 88

13. История и философия науки (Философия науки). Учебное пособие / под ред. Проф. Ю.В. Крянева, проф. Л.Е. Моториной: М., Альфа-М., Инфра-М. 2008. – 335 с. 124

14. Кузнецова Н.И. Статус и проблемы истории науки // Философия и методология науки. Ч. II. М., 1994. – С. 288. 157

15. Менеджмент в образовании. Примерная образовательная программа подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование // Рябов В.В., Любченко О.А., Апарина Ю.И., Афанасьев В.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В., Глизбург В.И. и др. / Под редакцией В.В. Рябова. Москва, Издательство "Перо", 2015. 263 с.

16. Трофимов В.В. Введение в геометрию многообразий с симметриями. – М., Издательство Московского университета, 1989. – 353 с. 283

17. Философия математики и технических наук. Учебное пособие для ВУЗов. Под общей редакцией С.А. Лебедева. М.: Академический проект. 2006. - 773 с. 299

18. Brouwer L. Intuitionism and Formalism. Collected Works. Vol. 1. P. 90-92. 324

19. Cartan E. La methode du repere mobile, la theorie des groupes continus et les espaces generalizes, Exposes de geometrie, vol. V. Hermann, Paris; 1935. - [207, 209], pt. 3, 1259-1320. 325

20. Frege G. On the Foundation of Geometry // The Philosophical Review. XIX. 1960. P. 15 – 17. 327

21. Whitehead A., Russel B. Principia Mathematica. V. 3 Cambridge, 1929. P. 233 - 234. 347

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева Е.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обсуждается проблема взаимосвязи процессов формирования регулятивных универсальных действий и развития рефлексивного компонента учебной деятельности младших школьников. Рассматривается один из способов организации рефлексивной деятельности обучающихся - создание проблемной ситуации.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный компонент учебной деятельности, регулятивные универсальные учебные действия, проблемная ситуация,

В условиях системно-деятельностного подхода, который разработан на основе теоретических положений развивающего обучения, базовой составляющей структуры учебной деятельности являются универсальные учебные действия. Успешность овладения обучающимися универсальными учебными действиями зависит от того, насколько прочно ими освоены все ее компоненты, такие как:

- учебная мотивация;
- целеполагание;
- учебные действия и их оценка.

Среди функций универсальных учебных действий (далее УУД) функциями регулятивных УУД, помимо функций целеполагания, планирования, контроля и оценки учебной деятельности, особая роль принадлежит функции саморегуляции. Асмолов А.Г. определяет функцию саморегуляции как «способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий» [3 с.75]. Саморегуляция обучающегося в процессе учебной деятельности предполагает наличие таких умений как: умение следовать заданным правилам согласно намеченной учебной цели, умение контролировать собственную деятельность и оценивать ее результаты. Функция саморегуляции лежит в основе формирования детской рефлексии, а применительно к покомпонентному составу учебной деятельности – в основе формирования рефлексивного компонента.

Сформированность рефлексивного компонента учебной деятельности обучающегося означает осознание им себя в качестве субъекта деятельности, управляющего учебной деятельностью. Управляя учебной деятельностью,

субъект учения организует собственную деятельность, контролирует ход действий по поиску решения учебной задачи, способен к самоконтролю и самооценке.

Котенко В.В. определяет рефлексивную деятельность как «особый вид аналитической деятельности учащихся, которая направлена на осмысление и переосмысление ими тех или иных содержаний своего индивидуального сознания и обеспечивает им успешное осуществление учебной деятельности» [4]. Учебная рефлексия бывает текущей и итоговой. Текущая рефлексия, как мониторинг деятельности происходит во время совершения обучающимися учебных действий. Итоговая рефлексия, осуществляется в период завершения учебной деятельности и характеризуется «увеличенным объёмом рефлекслируемого периода, а также большей степенью заданности и определённости со стороны педагога» [7].

Существуют разные способы развития рефлексивного компонента учебной деятельности обучающегося. Одним из таких способов является создание учебной ситуации. Учебная проблемная ситуация является ключевой учебной единицей проблемного обучения. Матюшкин А.М. даёт определение проблемной ситуации как «состояние мыслительного взаимодействия субъекта и объекта познания, которое характеризуется потребностью обучающегося «добыть» новое знание, необходимое для решения проблемы» [5].

Пошаговая логика развертывания учебной деятельности по работе с проблемной ситуацией такова:

- 1 шаг – проводится анализ проблемной ситуации
- 2 шаг – осуществляется постановка проблемы
- 3 шаг – организуется деятельность по поиску информации, необходимой для решения проблемы
- 4 шаг - выдвигается гипотеза
- 5 шаг - проводится проверка выдвинутой гипотезы.

Представленный пошаговый алгоритм работы обучающегося с учебной проблемой, по сути, отражает последовательность таких учебных действий, как ориентировка в учебной задаче, преобразование учебного материала, контроль и оценка результатов. Представленная последовательность учебных действий и операций по решению учебной задачи в дидактическом цикле проблемного обучения напоминает последовательность компонентов регулятивных универсальных учебных действий (целеполагание, планирование, организация, контроль, оценка) в организации учебной деятельности.

Если сравнить дидактический цикл проблемного обучения с последовательностью действий обучающегося по рефлексии собственной деятельности, то можно сделать вывод о том, что они так же идентичны, поскольку рефлексивная деятельность обучающегося имеет похожую структуру:

1. постановка учебной проблемы

2. внутренняя и внешняя рефлексия в ходе организации учебной деятельности

3. самоконтроль и самооценка.

Рефлексивные мыслительные процессы находят свое выражение и в процессе постановки проблемы, и на этапе проигрывания гипотез, и при формулировке окончательных выводов. Результативность реализации дидактического цикла по решению проблемной ситуации зависит от уровня развития рефлексивного компонента учебной деятельности обучающегося.

На основе сопоставительного анализа компонентов регулятивных УУД и рефлексивных действий обучающегося можно заключить, что успешность формирования рефлексивного компонента учебной деятельности в достаточной степени зависит от уровня сформированности регулятивных учебных действий.

Организуя работу по развитию регулятивных универсальных учебных действий и формированию рефлексивного компонента учебной деятельности, педагогу необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников, в том числе, степень развития произвольности поведения обучающихся. В этом смысле, произвольность выступает в качестве способности обучающегося к построению собственной деятельности в соответствии с предлагаемыми правилами планирования, контроля и коррекции деятельности [2].

Исследование структуры познавательной деятельности обучающегося дает возможность установить идентичность критериев оценки уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий и уровня сформированности рефлексивного компонента учебной деятельности младших школьников. Анализ научной литературы по проблеме формирования рефлексивного компонента учебной деятельности обучающихся показал, что диагностические признаки уровней развития рефлексии учебной деятельности, предложенные О.Б. Епишевой [1], соответствуют основным показателям и поведенческим индикаторам сформированности контроля и оценки, входящих в блок регулятивных универсальных учебных действий по П.Я.Гальперину [2], что лишний раз доказывает, что эти компоненты процесса учения рядоположены.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что развитие рефлексивного компонента учебной деятельности и формирование регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы – это два взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических процесса, успешная реализация которых обеспечивает выполнение задачи организации учебной деятельности обучающегося согласно требованиям ФГОС НОО к планируемым образовательным результатам.

Литература

1. Волкова Е.Е., Епишева О.Б. Технология проектирования общих

целей формирования профессиональной компетентности в процессе обучения математике. /Наука и школа 2007

2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И.Подольского. М., 2002.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. 151 с. с. 75]

4. Котенко В.В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000. 166 с.

5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении Директмедиа Пабблишинг, 2008. 392 с.]

6. Савенков А.И. Педагогическая психология / учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология" : в 2 т. / А. И. Савенков. Москва, 2009. Том Т. 2

7. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарты третьего поколения. - СПб.: Питер, 2017. – с.390

Лобахина П.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

e-mail:lobahina.rabota@mail.ru

АНАЛИЗ УМК «ШКОЛА РОССИИ» и УМК «РИТМ» В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»

В статье обсуждаются результаты анализа УМК «Школа России», УМК «Ритм» в аспекте изучения темы «Имя существительное» в начальной школе.

Ключевые слова. УМК «Школа России»; УМК «Ритм»; имя существительное; тема «Имя существительное».

В настоящее время в системе Российского образования используются следующие системы обучения: традиционная и развивающая. Среди традиционных программ широко используются такие как «Школа России» [1], «РИТМ» [2], «Начальная школа XXI века», «Перспектива».

К программам развивающего обучения относятся системы Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.

Мы провели опрос среди учителей начальных классов, в ходе которого выяснилось, что в своей работе педагоги чаще всего используют учебники по русскому языку УМК «Школа России» (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) и УМК «РИТМ» (Т.Г. Рамзаева).

В учебно-методическом комплексе «Школа России» содержание направлено на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетентности. Русский язык является для младших школьников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности.

В УМК «РИТМ» русский язык рассматривается не только как объект изучения, но и как средство обучения детей другим дисциплинам, что способствует формированию метапредметных умений. Тексты и упражнения, содержащиеся в учебниках, расширяют знания о родной стране, ее природе, способствуют воспитанию патриотизма, освоению норм и правил поведения.

Подходы к изучению темы «Имя существительное» у Т.Г. Рамзаевой [2] и В.Г. Горецкого [1] несколько различаются.

Знакомство с темой «Имя существительное» в УМК «Школа России» происходит во 2 полугодие 2 класса. Учащиеся получают представление о частях речи, после чего изучается темы: «Имя существительное», «Одушевленные и неодушевленные имена существительные», «Собственные и нарицательные имена существительные», «Единственное и множественное число имен существительных». В 1 четверти 3 класса вводятся понятия «главные члены предложения», «подлежащее», «сказуемое».

При использовании УМК «РИТМ» подробное знакомство с темой «Имя существительное» происходит в 3 классе. Во 2 полугодии 2 класса происходит первоначальное ознакомление с именами существительными (общее значение, вопросы, одушевленные и неодушевленные имена существительные, имена собственные).

На 3 году обучения в рамках УМК «Ритм» (как и в УМК «Школа России») предполагается повторение и изучение следующих тем: «Имя существительное», «Одушевленные и неодушевленные имена существительные», «Собственные и нарицательные имена существительные», «Единственное и множественное число имен существительных», «Имя существительное как член предложения», «Род имен существительных», «Склонение имен существительных», «Падеж имен существительных», «Мягкий знак после шипящих на конце имен существительных женского рода», «Правописание имен существительных мужского рода».

В течение 4 года обучения происходит повторение пройденного материала, а также изучение темы «Правописание безударных падежных окончаний имен существительных 1,2, 3 склонение», «Склонение имен существительных во множественном числе». Необходимо отметить, что в комплекте к учебнику Т.Г. Рамзаевой [2] идет справочник по русскому языку, в котором расписан четкий алгоритм выполнения каждого задания. Данное пособие удобно в использовании, так как рассчитано на период всего обучения в начальной школе (1-4 класс). В.Г. Горецкий использует справочные материалы к своим учебным

пособиям, но они содержатся только в учебниках за конкретный период обучения, что затрудняет их использование в дальнейшем.

Большая часть учителей, работающих в системе начального образования, используют данные учебные комплекты в дополнение к друг другу. В системе УМК «РИТМ» дается четкая инструкция к заданиям, а также имеются различные упражнения для отработки и закрепления материала по каждой теме. Это влияет на качество обучения и усвоение материала младшими школьниками. К учебникам УМК «Школа России» прилагается диск с электронным приложением, которое активно используют все учителя.

В ходе анализа учебных пособий по русскому языку УМК «РИТМ» и УМК «Школа России» у нас сложились определённые впечатления о каждом учебном пособии.

В учебно-методическом комплекте «Школа России» реализуются коммуникативно-речевой, системно-функциональный, а также личностно-ориентированный подходы. На уроках учитель использует пошаговую подачу учебного материала, пользуется различными схемами и таблицами, что помогает сформировать у школьников универсальные учебные действия.

Учебные пособия данного методического комплекта соответствуют требованиям ФГОС и включают в себя работу в парах и группах, а также участие в проектно-исследовательской деятельности. Основной концепцией УМК «РИТМ» является создание благоприятных условий для личностного развития школьника. Именно благодаря данной концепции учащийся будет развиваться полноценно и всесторонне.

Анализируя учебные комплекты «РИТМ» и «Школа России», мы разработали и провели опрос среди учителей начальных классов, в котором выясняли, что их больше всего привлекает в каждом комплекте. Большая часть опрошенных считает, что в учебных пособиях, автором которых является Т.Г.Рамзаева, хорошо продумана преемственность построения учебного материала. Специалистами отмечено доступное и четкое формулирование заданий, которые содержатся в учениках. Учебники включают различные памятки, образцы разбора слов, предложений, а также словари. В данный комплект входит только два варианта дополнительных пособий: тетрадь для контрольных работ и рабочая тетрадь по русскому языку.

В процессе обучения по программе «Школа России» предпочтение отдается проблемно-поисковому подходу. Данный подход предполагает создание проблемных ситуаций, выдвижение предположений, поиск доказательств и самостоятельное формулирование выводов. При этом подходе дети учатся планировать учебную работу, контролировать и оценивать ее результат. Учителя считают, что данные пособия способствуют развитию познавательной активности и самостоятельности учеников. Материал учебников этого комплекта изложен в доступной форме для учеников с различными индивидуальными способностями. Одним из огромных плюсов системы «Школа

России» педагоги считают большое разнообразие дополнительных учебных пособий к учебнику русского языка. К ним относятся: рабочая тетрадь (Канакина В.П.), тетрадь учебных достижений, сборник диктантов и творческих работ (Канакина В.П., Щеголева Г.С.), проверочные работы (Канакина В.П.), комплект демонстрационных таблиц с методическими рекомендациями (Канакина В.П.). Они помогают сделать уроки русского языка разнообразными и содержательными, а также облегчают подготовку учителя к уроку русского языка.

Для того, чтобы сформировать у ребенка правильное понимание, что такое «имя существительное», необходимо научить его выделять основные лексические группы слов, которые объединяются в данную часть речи. При этом, где это целесообразно, лексические сведения сопровождаются грамматической информацией. Учитель указывает, какие признаки характерны для существительных, сообщает о необходимости их включения в нашу речь. Педагог проводит систематизацию слов, которые обозначают предметы, людей, растения, животных и отвечают на вопросы *кто?* или *что?* и обозначают предметы.

При изучении темы «Род имен существительных у младших школьников часто возникают трудности определения рода существительных по окончанию. Это, вероятно, связано с тем, что с точки зрения семантики категория рода является самой загадочной и необъяснимой. Учителя начальных классов учат распознавать род путем замены существительных личными местоимениями: он, она, оно. Чтобы определить род с помощью местоимений, учащиеся должны правильно употреблять местоимения в речи. Рассмотрим пример работы над упражнением, которое используется для закрепления темы «Имя существительное».

Задание: прочитай имена существительные. Определи, к какому роду они относятся.

Слова: капуста, портфель, зерно.

Учитель: Прочитайте первое слово.

Ученики: Капуста.

Учитель: Каким местоимением можно заменить данное слово?

Ученики: она.

Учитель: К какому роду относится слово «капуста»?

Ученики: К женскому роду.

Учитель: Прочитайте второе слово.

Ученики: Портфель.

Учитель: Каким местоимением можно заменить данное слово?

Ученики: Он.

Учитель: К какому роду относится слово «портфель»?

Ученики: К мужскому роду.

Учитель: Прочитайте третье слово.

Ученики: Зерно.

Учитель: Каким местоимением можно заменить данное слово?

Ученики: Оно.

Учитель: К какому роду относится слово «зерно»?

Ученики: К среднему роду.

Данное упражнение взято из рабочей тетради по русскому языку, автором которой является Канакина В.П. В ней содержится большое количество упражнений, позволяющих освоить и закрепить навык определения рода имен существительных. Учебный материал в данном пособии располагается от простого к сложному и подходит для учащихся с любым уровнем подготовки. Также при выполнении домашнего задания ученики могут использовать образец упражнений, которые были выполнены на уроках русского языка.

При изучении темы «Падеж имен существительных» учащиеся знакомятся с названием падежей, вопросами и предлогами каждого падежа; также дети запоминают алгоритмы действий, которые помогут определить падеж имени существительного. Учитель объясняет, что на падежную форму слова в предложении влияет предлог. На уроке необходима специальная работа над предлогами в процессе изучения падежей. Целесообразно установить вместе с учащимися последовательность действий для распознавания падежа: сначала установить связь слов в предложении и найти то слово, от которого зависит имя существительное, а затем поставить от него вопрос. По вопросу и предлогу необходимо определить падеж. Рассмотрим пример работы над упражнением, которое используется для закрепления темы «Падеж имен существительных».

Задание: прочитай предложения. Определи, в каком падеже употреблены выделенные слова.

Речевой материал: 1) Во дворе ребята построили снежную горку. 2) Мальчики полили ее водой.

Учитель: Прочитайте первое предложение.

Ученики: Во дворе ребята построили снежную горку

Учитель: Определите, к какому слову относится существительное *горку*.

Ученики: Построили (что?) *горку*. К слову, *построили*.

Учитель: Определите падеж слова *горку*.

Ученики: Винительный падеж.

Учитель: Прочитайте второе предложение.

Ученики: Мальчики полили ее водой.

Учитель: Определите, к какому слову относится существительное *водой*.

Ученики: Полили (чем?) *водой*. К слову *полили*.

Учитель: Определите падеж слова *водой*.

Ученики: Творительный падеж.

Данное задание отражено в учебнике по русскому языку, автором которого является Т.Г. Рамзаева. В нем представлены не только разнообразные упражнения по теме «Падеж имен существительных», но и памятки по

выполнению различных заданий. Данные памятки очень облегчают работу учителя, а также удобны в использовании учащимися, которые тяжело воспринимают информацию на слух. Также, к алгоритму выполнения заданий могут обратиться дети, по какой-либо причине отсутствующие на уроке. Также, как и в рабочей тетради В.П.Канакиной, задания в учебнике являются разноуровневыми.

Существительные входят состав фразеологизмов, пословиц и поговорок, становясь своеобразной опорой для построения языковой картины мира. Опираясь на существительные, ребенок начинает осуществлять порождение самостоятельного связного монологического высказывания даже на самых ранних этапах речевого онтогенеза. Самые ранние опыты детского словотворчества происходят именно на материале имени существительного. Более того: самые первые «фонетические» упражнения ребенка, когда он просто тренирует органы артикуляции, не имея коммуникативных намерений, осуществляются именно на материале существительного. Именно поэтому изучение темы «Имя существительное» в начальной школе оказывает существенное влияние на процесс развития речи, а также на стратегии лингвистического развития ребенка. Именно в процессе изучения данной темы происходит активная работа над выразительностью устной речи, обогащением словаря, над точным правильным употреблением слов, словосочетаний, предложений, развитием грамотной связной речью. Мы уверены, что именно грамотная и выразительная речь становится важнейшим признаком культуры и образованности любого человека.

Методический аппарат учебников позволяет органично сочетать виды деятельности, направленные на изучение как нового материала, так и систематическое повторение ранее изученного.

В учебных пособиях данных методических комплектов представлено большое количество заданий на закрепление изученного материала, что позволяет лучше усвоить тему урока. Также в них представлены задания, которые можно использовать не только при индивидуальной работе, но и в групповой или парной работе.

Основная работа на уроке и выполнение домашнего задания по пройденной теме проводится по учебникам и рабочим тетрадям В.П.Канакиной, В.Г.Горецкого. Для отработки изученного материала по теме урока используются учебные пособия по русскому языку, автором которых является Т.Г. Рамзаева. Также в своей работе мы активно используем памятки по выполнению различных заданий, которые очень легко усваиваются учащимися общеобразовательной школы. В данных памятках отображен четкий алгоритм выполнения, а также приведен пример рассуждения ребенка в ходе выполнения конкретного задания.

Подводя итог, хочется отметить, что для получения качественных результатов в процессе обучения русскому языку необходимо использовать

пособия, а также пользоваться современными информационными технологиями. Ознакомлению с темой «Имя существительное» при этом должна быть отведена особая роль: ведь именно существительные позволяют обозначить элементы ситуации, а адекватное использование грамматических форм существительных дает младшему школьнику возможность показать взаимосвязи между объектами и явлениями действительности, а также обозначить целостные ситуации, что в целом способствует структурированию собственной картины мира ребенка и отражению ее в речи. При этом педагогу следует опираться на тот речевой опыт, который уже сложился у ребенка: в процессе порождения самостоятельного связного высказывания у него уже сложились стратегии речевого поведения в зависимости от условий той или иной коммуникативной ситуации, и в большинстве случаев ключевыми моментами становятся именно существительные. Этим, в частности, и определяется особая роль существительных в процессе речевого и лингвистического развития младшего школьника.

Литература

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 464 с.

2. Рамзаева, Т.Г., Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». — М.: Просвещение, 1979. — 431 с., ил.

3. Русский язык. 2, 3, 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч./ В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. Ч. 1, 2: М.: Просвещение, 2012.

4. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.

Пронина Е. А.

*ГБОУ "Школа №1862" г. Москвы
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: burkai@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье говорится о необходимости создания в дошкольных учреждениях оздоровительно – образовательного пространства, и необходимостью формирования здорового образа жизни у дошкольников.

Ключевые слова: оздоровительно – образовательное пространство, системообразующий фактор, здоровьесберегательная деятельность, здоровьесбережение, оздоровительно – развивающая работа, воспитанники

Формирование психофизического здоровья детей проходит в раннем возрасте, поэтому он является самым подходящим для развития физически развитой и гармоничной личности. Ведь именно в нем можно заложить самые необходимые навыки физического и социально-коммуникативного развития. У детей с раннего возраста закладывается понимание заниматься физической культурой и спортом.

Последнее десятилетие показало, что в дошкольном образовании произошло много перемен, и это непосредственно связано с введением новых стандартов развития. В наше время, к сожалению, не все дети могут осилить нагрузку, так как существует большая проблема со здоровьем детей дошкольного возраста. Еще одной проблемой, является недостаточная компетентность родителей в вопросах здоровья детей, которая происходит по причине занятости и большой загруженности на работе. Все чаще, приходя с работы, родители в большей степени перекаладывают воспитание своего чада на телевизор, или на компьютерные технологии, не подозревая о том, что это несет за собой вред, и проблемы с психикой. В итоге мы получаем проблемы со зрением на ранней стадии развития, и не всегда адекватное поведение детей.

Актуальность проблемы созрела достаточно давно, она определяется заказом общества и государства в соответствии с требованиями ФГОС. Для того, чтобы ребенок вырос достаточно развитой и здоровой личностью, которая будет обладать навыками физического и социально-коммуникативного развития необходимо усилить действия педагогов, медиков специалистов, а также родителей.

Физическое развитие и здорового образа жизни появлялось одновременно с развитием культуры человечества. Появились такие физические способности, как сила, выносливость, ловкость. На процесс физического воспитания повлияло внимание и понимание людей, чем больше двигаешься, тем быстрее и сильнее становишься.

Первые формы физического воспитания появляются в Спарте.

Платон (427-348 до н. э) высказывал, что для развития физически развитой личности необходимо заниматься душой и телом одновременно.

Социально-экономическое развитие страны повлияло на развитие здорового образа жизни и воспитание физически развитой личности. Мы выделим несколько этапов формирования здорового образа жизни:

1. Народная медицина в форме религиозных обрядов.
2. В Китае и Египте появлялись первые канализации, водопроводы. Люди начали понимать, что такое эпидемия заболеваний.

3. В эпоху Возрождения начала распространяться медицина Востока. Появлялись первые лекари.

По словам Яна Амоса Коменского азы здорового образа жизни необходимо закладывать в раннем возрасте, ибо только здоровый ребенок сможет быть всесторонне развитым. По его мнению, больной ребенок не сможет быть физически развитым.

М.В. Ломоносов занимался развитием и формированием личности, он утверждал, что фактор наследственности, также влияет на развитие физически и гармонически развитой личности. В физическом воспитании П.Ф.Лесгафт толковал о необходимости осознанно подходить к формированию навыков, умений.

Дж. Локк (1632-1704) говорил о правильном подходе к формированию здорового образа жизни. К этому он относил правильно сформированный режим дня.

Системы физического воспитания берут свое начало со второй половины 19 века. Так же, начали появляться некоторые виды спорта, такие как: фехтование, танцы, легкая атлетика и т.д.

В России все больше открывались лагеря, спортивные школы, они призывали к здоровому образу жизни и занятию гимнастикой, спортом, туризмом. В 1931 году был разработан физкультурный комплекс ГТО, в его основу легли программно-оценочные нормативы и требования по физическому воспитанию для всех возрастных групп. После ВОВ, в стране все больше открывались спортивные секции, кружки, организовывались летние и зимние лагеря. Молодому поколению и подросткам все больше прививалась любовь к спорту, агитация проходила повсеместно.

Рабочим заводов, фабрик, и других государственных организаций, предлагались семейные путевки выходного дня, где вся семья могла заниматься спортом (катание на лыжах и коньках, плавание в закрытом помещении, в открытом водоеме, пешие прогулки по лесу, походы за грибами и т.д.). Формирование здорового образа жизни проходило повсеместно по всей стране.

В 1999 году президент Российской Федерации подписал закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» в котором прописано, что физическое воспитание-это процесс, направленный на воспитание личности и развитие физических возможностей человека, и приобретение им умений и знаний в физической культуре, для формирования всесторонне развитого и здорового человека.

Все имеющиеся модели оздоровительно-образовательного пространства одинаково основываются, на всеми нами известными технологиями здоровьесбережения. Без этих технологий, никак не может быть, осуществлен весь педагогический процесс, который проходит в дошкольной образовательной организации.

Здоровье в нашем понимании - это состояние социального и физического благополучия. Академик медицинских наук Ю.П. Лисицин выделяет виды здоровья, без которого невозможно полноценное физическое воспитание это: соматическое, физическое, психическое, нравственное.

Здоровье имеет свои показатели, без которых организм не сможет полностью работать правильно. Они включают в себя: возможность организма, правильное развитие организма, соответствие роста и веса, а также волевые механизмы организма.

Вся суть оздоровительной педагогики состоит в том, чтобы не нанести вред детскому организму, а сформировать у него мотивацию для дальнейшей оздоровительной деятельности; подход к каждому должен быть личностно-ориентированный который будет направлен на возможности каждого ребенка; необходима совместная работа детей, родителей, и педагогов для улучшения результата.

Самым важным и необходимым в процессе воспитания физически развитой личности, это то, чтобы в любой дошкольной образовательной организации, он был направлен на сохранение и укрепление здоровья каждого ребенка. И в этом нам могут помочь только здоровьесберегающие технологии.

Разберемся, так что же такое технология? Это инструмент профессиональной деятельности педагога. Какова цель технологии? Целью является становление осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развития умения оберегать, поддерживать и сохранять его. Задачей технологии является обеспечение эмоциональной комфортности и психического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

По мнению В.А. Деркунской воспитание физически развитой личности и привитию ребенку осознанного отношения к здоровому образу жизни в дошкольной образовательной организации, невозможно без валеологического просвещения родителей. Автором выделены следующие виды здоровьесберегающих технологии:

медико-профилактические,
физкультурно-оздоровительные,
социально-психологического благополучия,
технологии направленные на развитие культуры педагогов, и т.д.

По мнению М.М. Безруких [1] здоровьесберегающие технологии считается система мер по охране и укреплению здоровья детей, в которых присутствуют оптимальные условия деятельности в детском саду, полноценное питание, а также физкультурно-оздоровительная работа. Автор предлагает проведение диспансеризации, профилактические прививки, спортивные праздники, всевозможные спортивные досуги с привлечением родителей, беседы и консультации с родителями и т.д.

В.Д. Сонькин [1] под здоровьесберегающими технологиями предлагает:

отсутствие стресса;

организацию воспитательного процесса с личностно-ориентированным подходом;

рациональный двигательный режим.

Л.Б.Дыхан [3] для решения проблем сохранения здоровья предлагает рассматривать образовательную систему в виде целостной образовательной среды.

Формирование оздоровительно-образовательного пространства в дошкольной образовательной организации требует методических преобразований: необходимое внесение новых элементов в структуру воспитательного процесса; изменение режима дошкольной образовательной организации; формирование у детей культуры здорового образа жизни не только в саду, но и дома; также необходимо улучшение материально-технической базы; разработка новых методик.

Под основными характеристиками оздоровительно-образовательного пространства подразумевается:

1. создание воспитательного процесса, соответствующего не только требованиям СанПин, но и индивидуальным особенностям ребенка;
2. обеспечение рационального питания;
3. организация соответствующего медицинского обслуживания;
4. создание нормативной базы дошкольной образовательной организации, закрепляющей права и обязанности каждого участника воспитательного процесса;
5. оптимальная организация учебного процесса;
6. учебно-методическое обеспечение;
7. введение личностно-ориентированного и дифференцированного подхода к каждому участнику процесса;
8. организация работы, направленная на реализацию потребностей и возможностей каждого участника образовательного процесса;
9. формирование физической культуры как фактора гармоничного развития физических и духовных качеств личности;
10. применение способов укрепления здоровья в процессе обучения и воспитания;
11. обязательное изучение здоровья воспитанников, исследование факторов риска организма;
12. исследование потребностей каждого ребенка;
13. формирование навыков здорового образа жизни;
14. субъективное включение детей в организацию процесса формирования здорового образа жизни;
15. использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе.

16. разработка необходимых методических рекомендаций, позволяющих повысить информированность родителей и педагогов о здоровом образе жизни.

Таким образом, оздоровительно-образовательное пространство в дошкольной образовательной организации позволяет эффективно решать вопросы формирования здорового образа жизни, а также становления физических и социально-коммуникативных навыков. За счет этого решается потребность детей в движении и положительном восприятии жизни.

Литература

1. Дыхан, Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе /Л. Б. Дыхан. – Феникс, 2009. – 413с.
2. Новикова, И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников / Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. Мозаика – Синтез, 2010. – 300с.
3. Сократов, Н. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей / Н. Сократов. – М.: ТЦ «Сфера», 2005 г.
4. Савенков А.И. Педагогическая психология / учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология": в 2 т. / А. И. Савенков. Москва, 2009. Том Т. 2
5. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 29.04.1999 N 80-ФЗ (последняя редакция)

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Киселева М.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: 89636061979@mail.ru

Короваева М.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: masha_kor96@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РОДНОМУ ЯЗЫКУ Ф.И. БУСЛАЕВА И СОВРЕМЕННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

В статье рассматриваются основные положения педагогической системы обучения родному языку Ф.И. Буслаева. При этом раскрываются правила преподавания родному языку, особенности реализации принципов обучения.

Ключевые слова: обучение родному языку, правила методики родного языка, реализация дидактических принципов.

Вопрос обучения родному языку всегда рассматривался в качестве важнейшего в системе начального образования. Родной язык считался и считается основным учебным предметом. При его изучении школьники вооружаются знаниями, обогащается их культурный опыт, развивается мышление и речь, формируются познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия, что описано в современных учебниках по методике преподавания русского языка [3, С. 37].

Именно поэтому исследования ученых и практиков направлены на повышение эффективности уроков родного языка, в том числе и на основе прогностического моделирования [1, С. 16], разработку новых более совершенных методик преподавания.

Среди наиболее известных авторов, которые занимались данной темой, можно назвать имя знаменитого филолога, преподавателя московских гимназий, преподавателя Московского университета и члена Академии наук Федора Ивановича Буслаева.

Впервые работы Ф.И. Буслаева появились в учебно-литературном журнале "Москвитянин", где он стал автором нескольких научных статей. Спустя некоторое время в 1844 году было издано его двухтомное сочинение «О преподавании отечественного языка». Первая его часть была посвящена дидактическим приёмам, а вторая - рассказам о русском языке в его истории.

В своем труде Ф.И. Буслаев пишет о том, что необходимо следить за тем, с какими знаниями о языке ребёнок приходит в школу, далее методика преподавания должна строиться на понимании сущности изучаемого предмета, а

также на естественном развитии ребенка. В ходе своих рассуждений Ф.И. Буслаев формирует четыре правила методики преподавания:

1. *«Приводи дитяти все явления языка таким образом, как поступает сама природа, т.е. с помощью изустного выражения непосредственных представлений, с помощью разговора и чтения».*

Общение с другими людьми и чтение – вот два важнейших условия обучения ребенка родному языку в дошкольный период. Слово, его форма и значение, усваивается первоначально с помощью инстинктивного подражания, поэтому для становления речи ребёнка очень важно расширять и углублять сферу общения. Взрослый человек забывает этот факт, но родная речь сразу закрепляется в детском сознании. Ребенок не только быстро запоминает слова, выражения и предложения, но и начинает чувствовать язык, сам конструировать собственные слова.

В отличие от других дисциплин знания и умения в области родного языка усваиваются ребенком еще до школы, до того, как языку его стали обучать учителя. В методическом плане здесь особо важное значение имеет разработка форм и средств общения. К ним могут относиться экскурсии, тематические прогулки, походы в музеи, театр, путешествия, использование разнообразных наглядных средств, включая использование мультимедийных технологий и пр. Отметим, что данная работа должна носить систематический и целенаправленный характер.

2. Ф.И. Буслаев указывает: *«формы речи, коими ученик умеет уже пользоваться, доводи до его сознания разбором, следовательно, путем анализа».*

Иначе сказать, практические упражнения должны предшествовать рассуждению и осознанию предметов и явлений. Ученик сначала должен приобрести языковые умения, и лишь потом осознавать правила языка.

Еще до поступления в школу ребенок имеет представления, например, о формах языка, но в то же время он не имеет навыка словообразования. Согласно Ф.И. Буслаеву, любое знание и умение в области языка должны создаваться аналитическим путем, что ведет к пониманию правил и законов языка и речи. Ребенок учится сознательно понимать содержание разных уровней языка: звук/буква – слово – морфема – словосочетание – предложение.

3. Мы находим у Ф.И. Буслаева, что *«с разбором соединяй синтез, совокупление отдельного в практических упражнениях».*

Это очень ценное замечание, поскольку часто в учебниках и учебных пособиях представлены в большей степени задания и упражнения, связанные с анализом.

Упражнения должны быть разнообразными: сначала заучивание, потом тренировка, применение на практике и снова упражнение. Если ученик понял какое-то новое правило, следует сразу же дать ему задание на применение этого знания на практике. Согласно Буслаеву, в обучении постоянно взаимодействуют знание и умение, упражнение и изучение. Получается, что и в начале и в конце

ребёнок совершает какое-то действие, касательно нового правила. Но в начале он делает это неосознанно. А в конце уже полностью осознает правило и применяет его на практике.

4. Последнее правило гласит: «соединяй внешнее с внутренним, форму с содержанием».

Очень важно не только рассказывать о правилах языка, но и показывать их разнообразие, взаимосвязь друг с другом, их внутренние отношения.

Слово имеет форму и значение. При знакомстве со значением конкретного слова ребенок не просто приобретает новое знание, происходит развитие значения слова в речевой деятельности ребенка, описанное в современных методиках [2, С 33], расширение значения слова в его сознании, расширяется объем содержания слова, слово «обрастает» синонимичными и антонимичными отношениями и пр. Это говорит, в первую очередь, о том, что без понимания значения слова форма слова не имеет смысла. «Звуковые оболочки слов служат для различения того, что является сущностью слов» [4, с. 96].

На наш взгляд, Ф.И. Буслаев затрагивает в своем труде некоторые современные проблемы, в частности, установление и реализацию дидактических принципов.

Принцип мировоззренческой направленности. Родной язык, по словам ученого, впитывается с молоком матери и становится неотъемлемой частью души ребенка. Он уже не может без него. Из этого следует, что родной язык в развитии ребенка приобретает особую ценность.

Принцип наглядности. Родной язык ребенок усваивает непосредственно вместе с наглядным восприятием внешних явлений и внутренних ощущений. В родном языке слово живет вместе с визуальным восприятием предмета. При изучении иностранного языка «чужое» слово сначала соотносится с этим же слово в родном языке, а затем визуализируется. Выводом может быть то, что изучение иностранного языка ребенком не приносит той пользы, какую приносит изучение родного языка.

Принцип доступности. Все формы языка должны представляться во взаимосвязи, что способствует активной работе мышления, памяти и воображения. Это помогает запоминать и понимать правила лучше.

Возвращаясь к началу работы Ф.И. Буслаева, можно обратить внимание на то, как он определяет учебный метод: «Надобно отличать ученую методу от учебной. Ученый, излагая науку, увлекается только ею одною, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается».

Исходя из этого, мы видим, что одним из важнейших дидактических принципов для Ф.И. Буслаева является принцип доступности обучения, для реализации которого нужно правильно подбирать материал.

Анализ работы Ф.И. Буслаева позволяет сделать вывод о том, что метод, который он выделяет, основывается не только на учете личности изучающего данный предмет, но и на учете сущности этого предмета.

Мы видим, что в работах Ф.И. Буслаева высказано много ценного. Обозначенные больше век назад положения сохраняют свою значимость и в настоящее время при построении Школы будущего.

Литература

1. Леонович Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования. Начальная школа. 2017. № 1. С. 11 – 16.

2. Леонович Е.Н. Развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника. Начальная школа. 2015. № 1. С. 30 – 33.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Афанасьева Ж.В. Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Серебренникова Ю.А., Трегубова Л.С., Сильченкова Л.С. Учебник и практикум / Москва, 2017. Сер. 68 Профессиональное образование (1-е изд.)

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

Наумова А.А.,

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: naumova.naumova1996@yandex.ru

Романова Е.Д.,

студент ИППО ГАОУ ВО МГУ

r-katenka@mail.ru

ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО В СВЕТЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются вопросы начального образования, которые обозначил в своей книге «Родное слово» русский педагог К.Д. Ушинский и которые не утратили своей актуальности в современной начальной школе. Эти вопросы касаются воспитания нравственности учащихся, использования средств наглядности в учебном процессе, отбора учебного содержания книг для чтения и пр.

Ключевые слова: первоначальное обучение, отечественный язык, воспитание нравственности, средства наглядности.

К.Д. Ушинский по праву считается родоначальником педагогической мысли в России. Ему принадлежат многочисленные методические рекомендации

для учителей, учебные книги по отечественному (русскому) языку и чтению для начальной школы.

Среди многочисленных трудов его педагогического наследия особое место занимает «Руководство для преподавания по «Родному слову». Само «Родное слово» и рекомендации к нему затрагивали вопросы элементарного (начального) обучения отечественному языку.

Прежде всего, К.Д. Ушинский отмечает, что чем больше разнообразия будет в учебных занятиях и чем меньше разнообразия будет в учащихся, тем лучше для первоначального обучения. Здесь он имел в виду учет возрастных особенностей учащихся, а также учет целей и задач обучения. Последнее может иметь специфическое содержание и методику, данное замечание находит свое отражение в современной начальной школе в построении учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения [2, С.6].

При начальном обучении, считал великий педагог, детям надлежит выполнять все свои уроки в классе под контролем и руководством учителей. Они прежде всего должны научить ребенка учиться, а потом предоставить это делать уже ему самому. От этого выполнения заданий в классе при контроле и поддержке учителей извлекается немалая польза:

- уроки не лишают ребенка аппетита и здорового сна,
- не мешают от игровой деятельности;
- также уроки не стесняют свободы и не мешают развитию;
- учитель, который задает урок, наблюдает, как этот урок выполняется ребенком, и при этом он в состоянии заметить свои ошибки в обучении;
- ведя наблюдения за ребенком, который делает уроки, учитель лучше изучает воспитанника, анализирует, что ему легко и что дается с большим трудом;
- ребенок «учится учиться» под контролем и при оказании помощи со стороны учителя, а это в начальном обучении важнее ученья.

Наблюдая за практикой обучения в современной начальной школе, мы можем отметить, что данные замечания сохраняют свою актуальность и значимость. В настоящее время обозначенные идеи находят свое выражение в построении урока на основе прогностического моделирования [3, С. 16]

К.Д. Ушинский отмечает, что все школьное обучение и вся жизнь в стенах школы необходимо связать с задачами воспитания нравственности. В школе должна царить «серьезность, допускающая шутку, но не превращая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность». Тогда, как справедливо полагал педагог, добрые начала сами собою разовьются в детях, а дурные наклонности, если таковые есть, постепенно станут исчезать.

В методическом плане с целью создания необходимых психолого-педагогических условий великий педагог отмечал, что устная речь основывается

на процессах мышления; поэтому учитель русского языка должен предлагать детям задания, возбуждающие их мысль, чтобы эта мысль в последствии выражалась в слове. Эту мысль можно возбудить у ребенка и вызвать к жизни слово, если показать ему тот или иной предмет или изображение данного предмета. Исходя из этого автор «Родного слова» считает организацию обучения при использовании наглядности важнейшей задачей начальной школы.

К.Д. Ушинский писал, что ребенок мыслит яркими красками, формами, звуками, ощущениями в целом. Учитель напрасно будет игнорировать детскую природу, если станет заставлять его мыслить иначе. Естественное развитие ребенка требует настоятельного использования средств наглядности. Если учить ребенка незнакомым словам, то он будет долго и безуспешно томиться над ними, но стоит их связать с картинками — и ребенок усвоит их без труда. Если об одном и том же случае повествовать детям с одними и теми же способностями: одному по картинкам, другому без картинок — то можно обнаружить колоссальное значение наглядности для ребенка.

При применении наглядности «слово рождает тот или иной предмет в идеальном образе. Следовательно, идея предмета есть тот самый предмет, перенесенный в бытие слова» [5, С. 99].

Проблема, обозначенная К.Д. Ушинским, весьма актуальна. Ее решение может найти свой выход в использовании современных компьютерных средств, а также в целенаправленном планировании внеурочной деятельности.

Автор «Родного слова» полагал, что для изучения азбуки достаточно и шести месяцев. С его точки зрения, можно научить ребенка читать и писать еще быстрее, но будет ли от этого толк? К.Д. Ушинский предпочитает медленно развивать у ребенка технику чтения и письма, но вместе с этим развивать у него внимание, связную речь, насыщать его память живыми представлениями и языковыми средствами для выражения этих представлений, постепенно вводить его в мир языка.

Важным вопросом в методическом плане у К.Д. Ушинского стоял вопрос о том, какую книгу предложить ребенку после прохождения азбуки. Эта задача является не из легких. Написать первую книгу для чтения после прохождения азбуки — одна из труднейших методических задач.

Работая над созданием книги для чтения, К.Д. Ушинский обозначил тематику:

- 1) наименования явлений и предметов, расположение их по родам и видам;
- 2) загадки, народные пословицы, поговорки;
- 3) русские народные сказки, частично адаптированные для детей, или же сочиненные по образцу народных сказок;
- 4) русские песни, а также небольшие по объему стихи;
- 5) картинки как средство наглядности.

При этом русские пословицы, поговорки, загадки играют огромную роль при начальном обучении родному языку:

- во-первых, они интересны по своей форме,
- во-вторых, в них обнаруживается глубокое идейное содержание.

Большинство сказок идет из древних времен. В те времена они еще не являлись сказками, а глубокими верованиями народа. Отдельные из них, вероятно, были переделаны или вновь придуманы уже специально для детского возраста. Они – уникальные образцы народной педагогики, считал великий педагог. Едва ли кто-нибудь может сравниться в данном случае с педагогическим талантом народа.

Народную сказку дети читают без особых трудностей потому, что во всех детских народных сказках постоянно идет повтор одних и тех же слов и выражений. Из этих многочисленных повторений складывается целостная картина, полная дыхания и жизни. Именно поэтому народная сказка не только вызывает у ребенка особый интерес, не только является хорошим упражнением в начальном чтении, но и легко запоминается ребенком со всеми своими сюжетами, сказочными местами, народными словами и выражениями.

К.Д. Ушинский описывает приемы работы над сказкой: а) учитель сам может прочитать или рассказать сказку и потом уже попросить сильных учеников прочитать ее; б) или же попросить сильных учеников читать ее сразу; в) каждую сказку нужно перечитывать по несколько раз, через некоторое время возвращаться к ней; г) не только читать сказку, но и дать возможность детям ее пересказать самим; д) сказку сначала должен пересказывать сильный из учеников, а другие должны слушали его и подмечать, что он не рассказал.

К.Д. Ушинский с сожалением отмечал, что детских стихотворений в русской литературе крайне мало. Известные поэты не писали специально для детей, реализуя педагогические цели. Очень редко обнаруживалось что-либо подходящее для детского чтения. Из народных песен можно было отобрать, по мнению К.Д. Ушинского, только отдельные отрывки или заменять в них слова.

Заметное внимание К.Д. Ушинский уделил так называемым «деловым статейкам». Они помогают детям ясно и в простой форме выражать свои впечатления, которые они получают, наблюдая за предметами и явлениями мира, данными в ощущениях.

В целом, К.Д. Ушинский обозначал, что педагогическая теория не может обозначить все правила обучения. Она лишь указывает на важнейшие из них. При этом никакая наука никакие учебные учебник не могут заменить самого учителя. Великий педагог всегда отдавал должное учителю и его профессиональному мастерству.

С позиций К.Д. Ушинского в настоящее время ведется активный поиск способов индивидуализации и дифференциации обучения тех учащихся, которые имеют особенности в своем развитии. Данные подходы требуют от учителей разработки и использования в процессе обучения разноуровневых самостоятельных работ. Реализация названных подходов описана в современной методической литературе, в частности, в работах А.В. Калинин и др. [1, С.

25], нашла свое отражение в учебниках для системы профессионального образования [4, С. 37].

Обозначенные идеи К.Д. Ушинского, как мы видим, сохраняют свою актуальность и в системе современного начального общего образования.

Последовательная реализация их, несомненно, может повысить эффективность обучения учащихся в начальной школе.

Литература

1. Калинин А.В., Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование. 2016. - № 8. – С. 22 – 25.

2. Леонович Е.Н., Ершова Т.А. Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения. Среднее профессиональное образование. 2018. № 6. С. 3 – 6.

3. Леонович Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования. Начальная школа. 2017. № 1. С. 11 – 16.

4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Афанасьева Ж.В. Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Серебренникова Ю.А., Трегубова Л.С., Сильченкова Л.С. Учебник и практикум / Москва, 2017. Сер. 68 Профессиональное образование (1-е изд.)

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.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Песков В.П.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: vpeskov@bk.ru

ОПЫТ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

Утверждается, что сегодня школа и особенно лицей предъявляет одаренному ребенку повышенное требование к выносливости, умственной работоспособности, сопротивляемости, а также к длительному поддержанию умственного напряжения, выделяется, что в настоящее время меняются границы нормы психофизиологического здоровья современных детей, приводятся результаты исследования одаренных (высокоинтеллектуальных) и обычных (среднеинтеллектуальных) учащихся, которое показывает, что одаренные дети по состоянию своего здоровья отличаются от обычных в сторону снижения его качества, указывается на необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения лицеистов, предлагается вариант такой системы основанный на ресурсном подходе к одаренности.

Ключевые слова: одаренность, ресурсный подход к одаренности, психолого-медико-педагогическое сопровождение одаренности.

It is argued that today the school and especially the Lyceum presents a gifted child with an increased requirement for endurance, mental performance, resistance, as well as for long-term maintenance of mental stress, it is highlighted that the boundaries of the norms of psychophysiological health of modern children are changing, the results of the study of gifted (highly intellectual) and ordinary (average intellectual) students, which shows that gifted children differ from ordinary children in the direction of reducing its quality, the necessity of creating a system of psychological and pedagogical support of Lyceum students is pointed out, the variant of such a system based on the resource approach to giftedness is offered.

Key words: giftedness, resource approach to giftedness, psychological, medical and pedagogical support of giftedness

Отличительная черта учебной деятельности учеников любого Лицея - несоизмеримо высокая учебная нагрузка. Сегодня школа предъявляет одаренному ребенку повышенное требование к выносливости, умственной работоспособности, сопротивляемости, а также к длительному поддержанию умственного напряжения. В результате ребенок должен долго и сосредоточенно заниматься, не обнаруживая усталости, а значит его должна отличать сильная нервная система, обладающая высокоскоростными характеристиками. Отличие составляют учащиеся обычных классов, которые согласно существующим исследованиям обладают более инертной нервной системой (больше времени на

запоминание, осмысление, им трудно работать при дефиците времени, а значит, они не все могут успеть).

Проведенный нами анализ, работ психологов, педагогов, медиков и ряда др. исследователей, показывают, что к особенностям современного подростка можно отнести низкий запас энергетических, психологических, социальных ресурсов, что в свою очередь негативно сказывается на его психологической, физической и социальной устойчивости [8]. Современные дети чаще испытывают состояние психического напряжения, а потому более подвержены различным психологическим срывам, вплоть до суицидального поведения и психосоматическим заболеваниям.

Исследования института коррекционной педагогики РАО показывают, что в настоящее время меняются границы нормы психофизиологического здоровья современных детей. По данным Научного центра проблем здоровья и репродукции человека Сибирского отделения академии медицинских наук [1], [2], [3] распространенность психосоматических стрессовых расстройств среди детей составляет от 40,1 до 51,6 %. Причем, у детей, проживающих в условиях города значительно выше, чем у сельских детей. Кроме того, исследования у детей школьного возраста, обучающихся в школах с повышенными требованиями [1], [4] выявили роль школьного обучения в развитии психосоматических расстройств и доказали патогенетическое влияние информационного стресса на формирование психосоматической патологии у детей различных популяций.

Все выше сказанное, определило актуальность организации целенаправленного комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в МАОУ Лицей ИГУ г. Иркутска, о чем и пойдет речь в данной статье.

Выборку составили учащиеся МАОУ Лицея ИГУ в возрасте от 14 до 16 лет в количестве 108 человек (мальчики – 44 (40,7%), девочки – 64 (59,3%)). Группу исследования составили 68 (62,96%) подростков, отнесенных психологами к «одаренным» (высокоинтеллектуальным), из них мальчиков – 25 (36,8%), девочек – 43 (63,2%). Группу контроля составили 40 (37,04%) подростков, отнесенных к среднеинтеллектуальным, из них мальчиков – 19 (47,5%), девочек – 21 (52,5%).

В наших исследованиях мы выделяем особенности ситуации развития подростков [7] и показываем, что подростковый период, связан с интенсивным развитием на физическом и психологическом уровнях, поэтому эти дети уже на этом этапе развития начинают давать серьезные сбои. Мы согласны с А.И. Савенковым [9], что проблема одаренности очень многогранна и сложна, а потому требует всестороннего рассмотрения и участия в ее реализации специалистов разного профиля, учитывая как медицинские, психологические, так и педагогические факторы развития одаренности. Поэтому статья посвящена

проблеме поиска содержания психолого-медико-педагогического сопровождения одаренных детей.

Медицинский аспект - изучение состояния здоровья одаренных детей включает: выявление факторов риска формирования психосоматических расстройств, исследование адаптационного потенциала организма, исследование нейрогуморальных и вегетативных механизмов регуляции. Психологический аспект – включает: идентификацию интеллектуально одаренных детей; учет внешних условий: семья, школа; учет внутренних условий. Педагогический аспект – включает: анализ интересов и склонностей, формы проявления одаренности, сформированности у учащихся обще учебных навыков: мыслительных, умения самостоятельно работать с источниками информации, умения, связанные с культурой устной и письменной речи, исследовательских умений.

Совместная работа разных специалистов предполагала создание: сопряженности целей и ценностей (сделать единомышленниками); взаимодополняемость позиций (тесное сотрудничество); выполнение функциональных обязанностей и доброжелательном доверие друг к другу; совместное проектирование полисубъектного взаимодействия; создание медико-психолого-педагогических консилиумов, малых педагогических групп.

Совместно с сотрудниками Научного Центра проблем здоровья семьи и репродукции человека СО РАМН нами было проведено обследование и определен медицинский статус одаренного ребенка, включающие следующие методы: клиничко-anamnestический, клиничко-генеалогический, консультативный осмотр педиатра, невролога, эндокринолога, функциональные методы (ЭКГ + проба с физической нагрузкой, УЗИ щитовидной железы, УЗДГ экстракраниальных и интракраниальных сосудов).

Полученные результаты. По уровню физического развития (ФР) обследованные дети были распределены на 3 группы: 1) со средним ФР (48 чел. - 44,4%, из них 35 (51,5%) – одаренные; 13 (32,5%) - контрольная группа); 2) выше среднего и высокое (52 чел. - 48,1%, из них 28 (24,1%) – одаренные; 24 (60%) – контрольная группа); 3) ниже среднего и низкое ФР (8 чел. - 7,4%, из них 5 (7,35%) – одаренные; 3 (7,5%) – контрольная группа). Мы видим, что в обеих группах преобладали подростки с ФР средним и выше. Причем в группе одаренных учащихся средний уровень ФР отмечался у половины.

По гармоничности ФР нами было выделено гармоничное (46 чел. - 42,6%, из них 30 (44,1%) – одаренные; 16 (40%) - контрольная группа) и дисгармоничное ФР (62 чел. - 57,4%, из них – 38 (55,9%) - одаренные; 24 (60%) - контрольная группа). Дисгармоничное ФР характеризуется дефицитом или избытком массы тела по отношению к росту.

Нами было выявлено, что на физическом и соматическом уровне существует преобладание: вегетативной дисфункции, синкопальных (обморочных) состояний, дефицита массы тела и гипотрофии, нарушений

осанки, бронхиальной астмы, часто болеющих детей. Высокоинтеллектуальные дети по состоянию своего здоровья - отличаются от обычных в сторону снижения его качества. Поэтому необходимо создание и внедрение особых профилактических и реабилитационных программ для работы с данными детьми.

Поэтому в Лицее ИГУ нами была разработана целая система психолого-педагогического сопровождения лицеистов, помогающая адаптироваться как к особенностям учебного процесса в Лицее, его корпоративной культуре, так и к новому коллективу. Социально-психологическая адаптация для нас это в первую очередь процесс становления динамического равновесия между потребностями индивида и требованиями социальной среды, и только затем это процесс превращения объективных общественных форм и условий жизнедеятельности личности в продуктивные индивидуальные качественно своеобразные способы ее организации.

Процесс приспособления нового ученика к Лицею начинается с лагеря «Умники и умницы» действующего на базе лицея летом, в июне месяце, с того момента, когда новички сдали все экзамены и зачислены в Лицей. В лагере ребята проходят психологические тренинги, направленные на улучшение процесса адаптации, где начинается знакомство вновь прибывших учащихся, начинает закладываться психологический климат в группах, происходит сплочение вновь прибывших учащихся.

Помимо тренинговых занятий ребята сопровождаются психологами в индивидуальном формате, ведется консультативная деятельность, по мере необходимости оказывается психологическая поддержка. Важнейшим условием успешной адаптации является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности. Основой этого процесса можно считать начинающуюся на этом этапе творческую, исследовательскую деятельность, создающую содержательный обмен между личностью и социальной средой. Психологи лаборатории психодиагностики и развития помогают, сопровождают учащихся в исследовательской работе. Кроме того, ребятам даётся возможность общения с преподавателями в летний период, до начала занятий в Лицее, когда проводится много мероприятий, направленных на знакомство друг с другом, это классные часы, день самоуправления и другие.

Психологическое сопровождение одаренных учащихся в течение года включает: идентификацию интеллектуально одаренных детей, изучение их индивидуальных и личностных особенностей, консультирование, реализацию программы «Садовая терапия» [6], направленной на профилактику и коррекцию дезадаптации, реабилитацию одаренных детей, а также формирование экологического сознания учащихся, психологическое сопровождение педагогов, родителей, включающее информационно-образовательную работу, систему подготовки молодых специалистов, консультирование, проведение ресурсных тренинговых занятий.

Кроме того, в лицее действует комната психологической разгрузки. Кабинет психологической разгрузки — это усовершенствованный вариант комнаты отдыха, в которой созданы оптимальные условия для быстрого и эффективного снятия эмоционального перенапряжения, восстановления работоспособности, проведения психотерапевтических и психогигиенических мероприятий.

В наших исследованиях [5] выделяется, что одаренных характеризуют такие особенности как: способность решать жизненно важные вопросы, генерация неординарных идей, создание материальных продуктов, креативность способствуют порождению новых представлений об окружающей нас реальности, о себе и других людях, позволяют им предвидеть будущее, прогнозировать его, проигрывать ситуации риска и опасности, а также возможные выходы из таких ситуаций. Создавать неординарные представления об окружающей реальности, представлять ярче и четче, мыслить – лучше, делать быстрее и качественнее — вот посыл ресурсного подхода, логика которого, мы берем за основу для создания и поддержания уникальности ресурсов и ключевых компетенций одаренной личности. Поэтому мы рассматриваем жизнь одаренного как непрерывное развитие – накопление уникальных ресурсов и их реализацию с пользой для себя и для всего человечества.

Литература

1. Зависимость клинических проявлений психосоматических расстройств от формы учебно-воспитательного процесса / Л.И. Колесникова, Л.В. Рычкова, С.И. Немова, В.В. Долгих // Бюл. ВСНЦ СО РАМН - Иркутск, 2001.- №1 (15). - С. 42-45.

2. Долгих В.В. Влияние формы учебно-воспитательного процесса на состояние здоровья детей младшего школьного возраста / В.В. Долгих, Л.В. Рычкова, С.И. Немова // IX съезд педиатров России: Тез. докл. - М., 2001.- С. 8-9.

3. Колесникова Л.И., Долгих В.В., Бугун О.В., Рычкова Л.В., Погодина А.В. Взаимосвязь уровня артериального давления и психоэмоциональной нагрузки детей школьного возраста. ВИНТИ РАН-депонирование №170-В2008 от 27.02.2008. – 10 с.

4. Кузьмина Е.Ю., Кузьмин О.В., Малюгина О.В., Песков В.П. О реализации регионального эксперимента «Интеллектуально одаренные дети: комплексный подход к самореализации в культурно-образовательной среде». Сборник. Наша новая школа. Модернизация образования: опыт ведущих школ России. Материалы Первой и Второй Всероссийских конференций. 2012. С. 62-63.

5. Методы обучения и развития детей с признаками одаренности: Монография. / Песков В.П., Шигапова Н.В., Кулик А.И., Комарова И.В. [и др.];

под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т; Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск: Центр информации, 2012. – 252 с.

6. Песков В.П. Кузьмина Е.Ю. Кузеванов В.Я. Садовая терапия - уникальный гуманитарный ресурс. Директор школы: научно- педагогический журнал №2. – М., И.Ф. «Сентябрь». – 2011. - С. 81-87.

7. Песков В.П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения. Психология обучения. 2015. № 3. С. 16-31.

8. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Вацилин А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 19-34.

9. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.

Ключко О.И.

д.ф.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: olga-klioutchko@yandex.ru

Сурмава Н.Р.

преподаватель иностранного языка ГБОУ «Школа №760 имени А.П.

Маресьева»

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: ninosurmava@yandex.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ГЕНДЕРНО СЕНЗИТИВНАЯ ШКОЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01207)

В статье на материале ЕГЭ фиксируется гендерный разрыв в результатах обучения по такой школьной дисциплине как иностранный язык. Уменьшение гендерных различий в усвоении других школьных предметов, в частности в математике, акцентирует внимание на социально-культурных и психолого-педагогических факторах сохранения гендерной асимметрии. Подчеркивается сложное положение школьников-мальчиков в ситуации введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку.

Ключевые слова: гендерная асимметрия, иностранный язык, результаты обучения, мониторинг, PISA, TIMSS, ЕГЭ.

С 2020 года российским девятиклассникам предстоит сдавать иностранный язык в форме Основного государственного экзамена (ОГЭ), а в 2022 году иностранный язык станет обязательным предметом Единого

государственного экзамена (ЕГЭ) наряду с русским языком, математикой. В основной и старшей школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Предметные результаты освоения программы по иностранному языку представлены в ЕГЭ по всем структурным компонентам, составляющим коммуникативную компетенцию, и прежде всего, речевой компетенции – развития коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании и письме.

По данным Федерального Института педагогических измерений, результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку 2018 года практически идентичны прошлогодним: не смогли сдать экзамен всего 1,3% участников, более 30% получили баллы в диапазоне 81-100, однако почти 60% участников не справились с эссе (раздел «Письмо»), что традиционно объясняется сложностью этого задания. 96 % всех учащихся, выбравших данный ЕГЭ, сдавали английский язык [1].

Средний тестовый балл ЕГЭ по английскому языку в 2018 г. снизился лишь на единицу по сравнению с 2017 г., но в целом остается по-прежнему высоким. В экзамене по английскому языку приняло участие 72,5 тыс. человек (в 2017 г. 64,4 тыс. человек). Распределение результатов экзамена (рис. 1 и табл. 1) имеет относительно стабильный характер. Кривая распределения смещена вправо, что свидетельствует о доступности экзаменационной работы для большинства участников.

Таблица 1.

Диапазон тестовых баллов ЕГЭ по английскому языку

Год	Средний тестовый балл	Диапазон тестовых баллов, %				
		0–20	21–40	41–60	61–80	81–100
2018	69,09	0,83	6,58	21,90	39,75	30,94
2017	70,16	1,29	7,50	19,06	35,98	36,16
2016	69,8	1,74	7,82	18,32	36,18	35,94

Подобный результат можно было бы оценить достаточно высоко, однако с нашей точки зрения, подобные результаты, скорее всего, объясняются тем, что данный экзамен сдавали лишь 10-12 % от общего школьников выпускных классов, большая часть из которых выбрали его как необходимый для поступления в лингвистические вузы, а также преобладание девочек среди них (более 70 %). Таким образом, высокие результаты ЕГЭ по иностранному языку демонстрируют показатели преимущественно девочек, ориентированных на профильное лингвистическое образование, и на данный момент не могут отражать уровень усвоения данной учебной дисциплины у российских школьников.

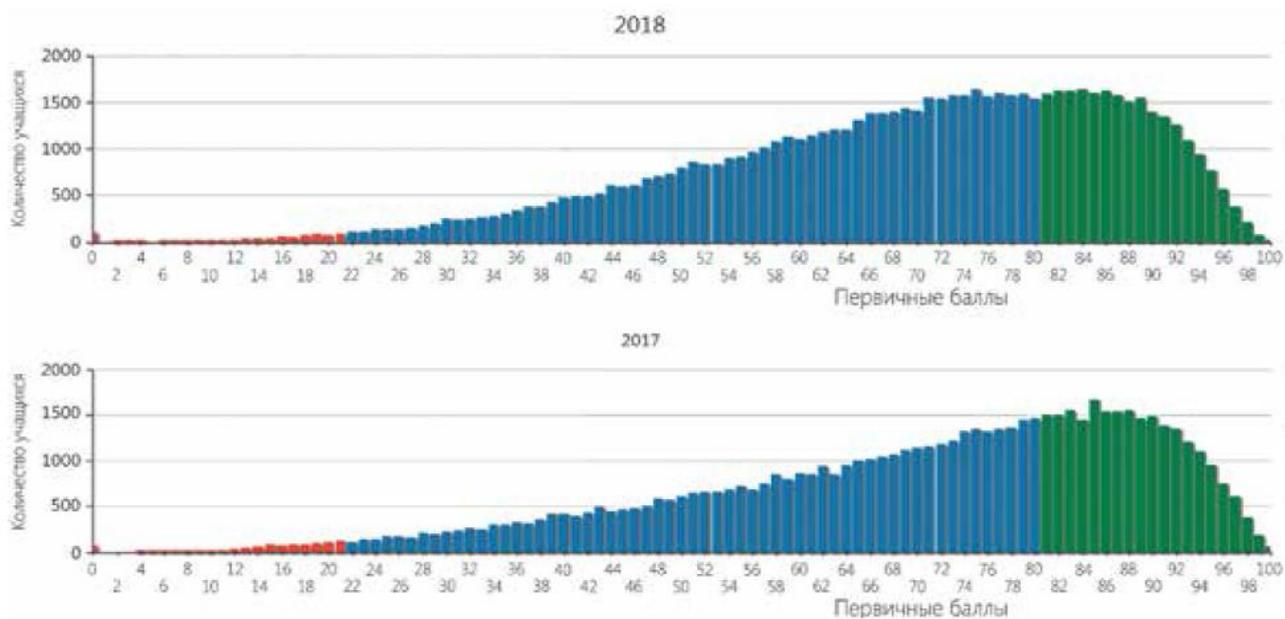


Рисунок 1. Диапазон тестовых баллов ЕГЭ по английскому языку 2017-2018 по данным ФИПИ (<http://fipi.ru>) [1].

Подобный вывод не является неожиданностью. Исследования лингвистических и коммуникативных способности среди учащихся разного возраста устойчиво демонстрируют гендерные различия вне зависимости от стран и уровня образования [2]. Комплексный анализ ситуации затрудняется отсутствием дифференцированной по полу статистики результатов ЕГЭ, тем не менее, приоритетный выбор и более высокие результаты девочек по учебным дисциплинам, требующих данных способностей, зафиксированы во многих исследованиях [9].

Понятие «гендерно-сензитивный предмет» фиксирует учебную дисциплину, в усвоении которой существуют различия между мужчинами и женщинами, которые могут быть объяснены как биологическими, так и социокультурными факторами (определение И.С.Кона) [4]. Несмотря на то, что на современном этапе развития педагогики и психологии гендерные исследования заняли прочное место и получили статус самостоятельного направления, российских данных по изучению гендерной специфики освоения иностранного языка явно недостаточно [3; 6; 7], однако хорошо известны результаты масштабных исследований близкой по базовым способностям компетенции – читательской грамотности.

В докладах Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) неоднократно отмечалось, что во всех странах, где проводились подобные исследования (от 69 до 78 стран в разные годы), в школьном возрасте девочки превосходят мальчиков по результативности чтения, они чаще читают для удовольствия и выбирают более сложные тексты. Девочки в среднем

уделяют подготовке домашнего задания на час в неделю больше, чем мальчики, однако вес данного фактора не определен как значимый [13].

По данным исследований Programme for International Student Assessment (PISA) разных лет читательская грамотность является единственным направлением исследования, в котором наблюдается существенная дифференциация как общих, так и частных показателей участников в гендерном аспекте. Девочки более успешны в выполнении заданий всех уровней сложности [10; 13].

Традиционно физиологи и нейробиологи объясняют эти факты биологически обусловленными различиями, указывая, что эволюционно выработка разных гормонов и медиаторов (например, дофамина) подкрепляет интерес женщины к прикладным задачам, в то время как мужчинам больше нравится решать абстрактные. Действительно, результаты TIMSS в 2015 г. зафиксировали, что процент девушек и юношей среди выпускников, изучавших базовый курс математики, одинаковый (по 50%); среди учащихся, изучавших математику углубленно, – 46% девушек и 54% юношей. Успешность юношей в выполнении международного теста существенно выше: в первой выборке на 9 баллов, а во второй выборке – на 19 баллов. Значимое различие в результатах в пользу юношей наблюдается в большинстве стран [8]. Однако тот факт, что различия в успехах мальчиков и девочек в математике и естествознании значительно сократились за последние годы, что зафиксировано и PISA, и TIMSS, более того они варьируются от страны к стране, дает повод утверждать, что они обусловлены не столько физиологией, сколько социальными факторами, и прежде всего доступностью, организацией, содержанием образования, а также социально-экономическим положением семей и уровнем образования родителей.

Тем не менее, налицо явное противоречие между динамикой гендерных различий в сторону уменьшения разрыва по STEM дисциплинам (аббревиатура от Science – естественные науки, Technology – технологии, Engineering – инжиниринг, проектирование, дизайн, Mathematics – математика), и сохранением существенного разрыва по уровню читательской грамотности. Существует ли подобный разрыв в овладении иностранным языком как дисциплины, в основе которой также лежат лингвистические и коммуникативные способности, вопрос, на который на данный момент однозначного ответа не существует.

Статистических данных по результатам освоения иностранных языков немного. Одним из регулярно отслеживаемых показателей является рейтинг владения английским языком международной компании EF (Education First), в котором Россия занимает 39-42-е места из 70 стран (2012-2018 гг.). Она оказалась между Эквадором и Мексикой, попав в группу с низким уровнем владения английским (индекс 51,59). «Уровень владения английским языком у взрослого населения в России существенно ниже среднего европейского уровня, при этом

мужчины знают язык намного хуже женщин», — пишут авторы отчета ЕФ. Несмотря на недостаточную репрезентативность и условия он-лайн тестирования, нельзя не признать ценность индекса: он рассчитывается по значительных по объему выборках и позволяет отслеживать как межрегиональную разбивку, так и разброс владения английским в зависимости от пола и возраста [12]

Поскольку масштабной статистики освоения иностранного языка с дифференциацией по половому признаку в школах России обнаружить не удалось, проиллюстрируем ситуацию на примере ГБОУ «Школа №760 имени А.П.Маресьева» г.Москвы. С целью выявления гендерных особенностей предметной готовности старшеклассников к ГИА по иностранному языку и для определения направлений их дальнейшей подготовки нами были изучены результаты пробного экзамена по иностранному языку, проведенного в ноябре 2017 г., которые представлены на рисунке 2.

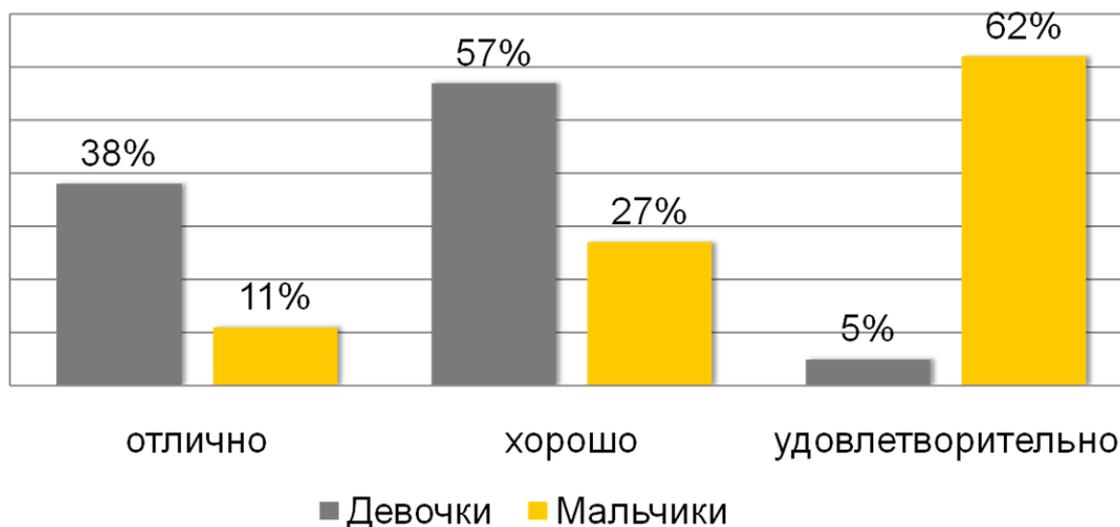


Рисунок 2. Результаты пробного экзамена по иностранному языку (ноябрь 2017 г.)

Отметим, что данная выборка не отражает уровня текущей успеваемости по всей школе, так как в пробном экзамене приняли участие лишь желающие (56 девочек и 52 мальчика) школьники. Большинство из них руководствовалось мотивом оценить свой уровень освоения иностранного языка и не планировали сдавать ГИА по этому предмету.

Результаты пробного экзамена демонстрируют превосходство девочек над мальчиками в уровне сформированности предметной готовности. 62% мальчиков написали экзамен на «удовлетворительно», в то время лишь 5 % девочек получили такую оценку. 27% мальчиков получили на экзамене оценка «хорошо», а число девочек с такой оценкой на 30% больше. Всего лишь 11 % мальчиков и 38% девочек сдали экзамен по иностранному языку на «отлично».

С целью выявления образовательных дефицитов старшеклассников по английскому языку нами было изучено 56 работ (24 мальчика и 32 девочки) по говорению и письму в рамках пробного ЕГЭ. Устная часть экзамена включает в себя четыре задания со свободно конструируемым ответом:

1) задание 1 базового уровня сложности – чтение вслух фрагмента информационного или научно-популярного, стилистически нейтрального текста (1 балл);

2) задание 2 базового уровня сложности – условный диалог-расспрос с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (картинку) (5 вопросов – 5 баллов);

3) задание 3, определяемое разработчиками как задание базового уровня сложности – создание монологического тематического высказывания с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (картинку), может рассматриваться как задание повышенного уровня сложности (7 баллов);

4) задание 4 высокого уровня сложности – создание монологического тематического высказывания с элементами сопоставления и сравнения с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (сравнение двух фотографий) (7 баллов).

Раздел «Говорение» проверяет следующие умения и навыки:

➤ техника чтения вслух (владение произносительными навыками и навыками ритмико-интонационного оформления различных типов предложений);

➤ умение вести диалог-расспрос;

➤ умение выстраивать тематическое монологическое высказывание с использованием основных коммуникативных типов речи (описание, повествование, рассуждение, характеристика);

➤ умение выстраивать связное тематическое монологическое высказывание – передавать основное содержание увиденного с выражением своего отношения, оценки, аргументации (сравнение двух фотографий).

На диаграмме представлены результаты девочек и мальчиков в иноязычной речевой деятельности (Рис.3). Сравнительный анализ экзаменационных работ по говорению показал, что процент справившихся с заданием среди девочек достоверно выше, чем среди мальчиков:

- чтение текста – мальчики 65 %, девочки 97%;
- диалог-расспрос – мальчики 54%, девочки 93%;
- описание картины – мальчики 51%, девочки 80%;
- сравнение 2-х картин – мальчики 49%, девочки 74%.

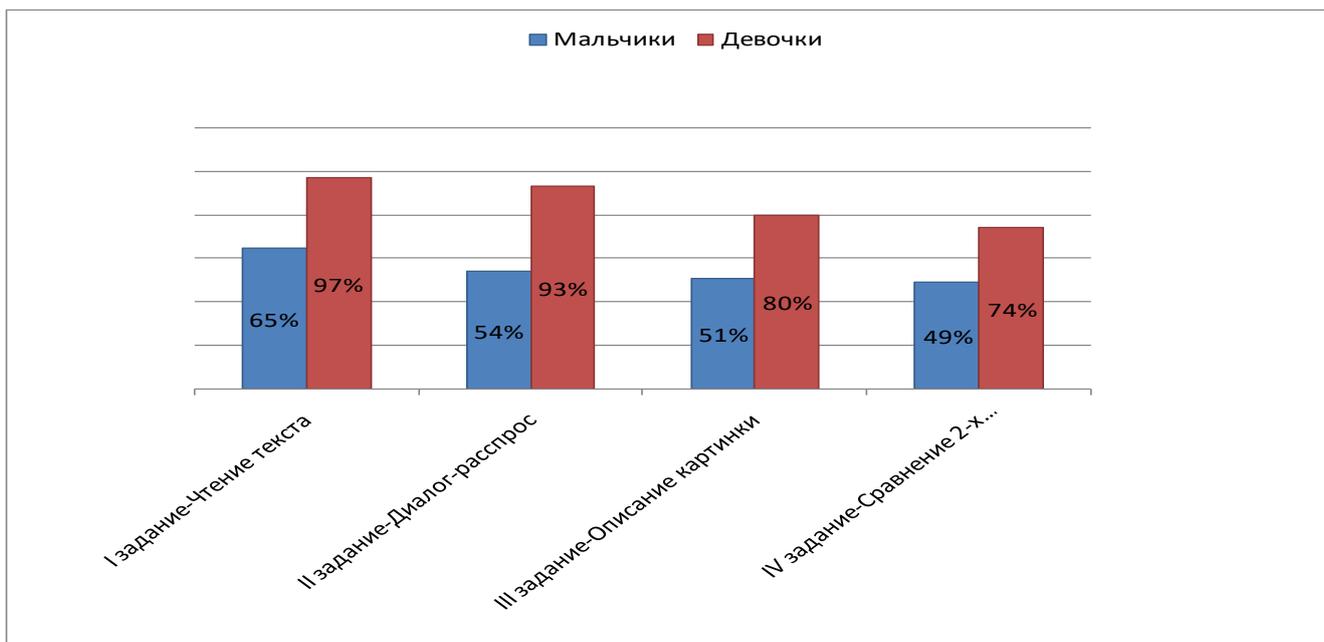


Рисунок 3. Результаты выполнения заданий по устной части пробного ЕГЭ по иностранному языку (ноябрь 2017)

Ошибки, допущенные экзаменуемыми, тоже были разного характера. Например, мальчики допускали больше лексико-грамматических ошибок, в то время как иноязычная речь девочек оказалась более грамотно построенной и грамматически оформленной. Преимуществом девочек оказался более широкий запас активно и стабильно употребляемых слов, но мальчики, несмотря на то, что часто забывали слова, старались использовать свои компенсаторные навыки, то есть, у них развито умение выходить из положения при дефиците языковых средств.

Наибольшие затруднения вызывают задания высокого уровня сложности (задания 39-40), когда ответы перефразированы или их невозможно понять без целостного понимания содержания всего текста. Аналогично с разделом «Аудирование» (Listening) в разделе «Чтение» (Reading) трудными оказались задания высокого уровня сложности на полное и точное понимание информации в довольно сложном аутентичном тексте, когда ответы перефразированы или требуют понимания подтекста.

Сравнительный анализ экзаменационных работ по разделу «Письмо» также показал, что процент выполнения заданий у девочек гораздо выше, чем у мальчиков. Ошибки, допущенные экзаменуемыми, тоже были разного характера. Например, мальчики допускали больше лексико-грамматических ошибок и были проблемы в стилевом оформлении письма личного характера (Personal letter), в то время как иноязычная письменная речь девочек оказалась более грамотно построенной и грамматически оформленной. Преимуществом девочек оказался более широкий запас активно и стабильно употребляемой лексики, тогда как

письменная речь мальчиков характеризовалась нехваткой лексического запаса и дефицитом лексико-грамматической составляющей.

В разделе «Письмо», как и в предыдущие годы, экзаменуемые правильно оформляют личное письмо, соблюдают неофициальный стиль и объем личного письма. В целом более точными и полными стали ответы на вопросы друга по переписке. К положительным результатам выполнения задания 40 отнесем то, что в основном в 2018 г. участники экзамена соблюдали структуру сочинения, количество сочинений с нарушением нормы минимального объема уменьшилось с прошлым годом, нарушения в стилевом оформлении, меньше стало работ с использованием формата сочинения «За и против» вместо сочинения «Мое мнение» (Opinion essay) [1]. Вместе с тем количество работ, где смешиваются эти два вида сочинений, все еще остается довольно высоким.

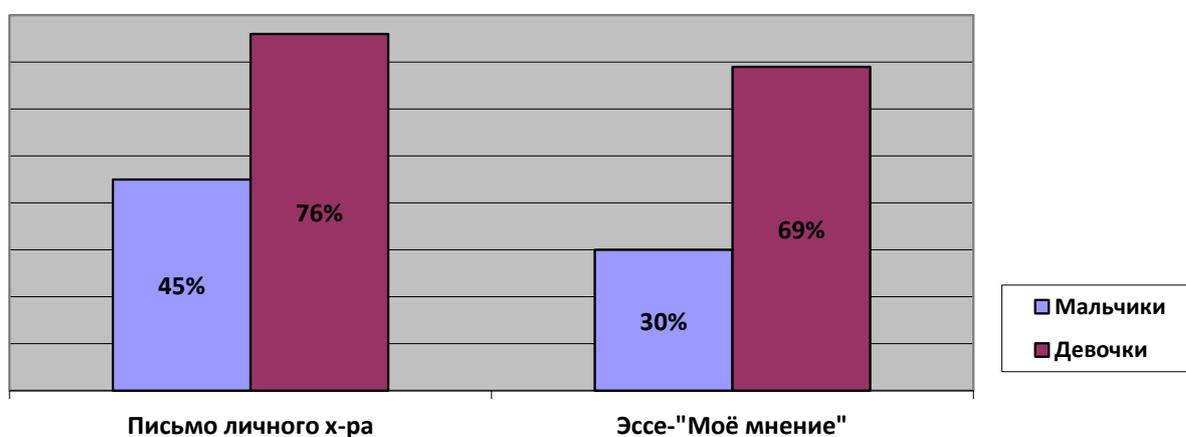


Рисунок 4. Результаты выполнения заданий по разделу «Письмо» пробного ЕГЭ октябрь 2017

Из рисунка 4 наглядно можно увидеть, что 45% мальчиков и 76% девочек справились с заданием, в то время как с эссе – всего лишь 30% мальчиков и 69% девочек, что подтверждает предположение о повышенной сложности данных заданий для мальчиков.

Из 108 школьников СОШ №760, сдававших пробный экзамен, всего 28 школьников вышли на ЕГЭ в июне 2018. На рисунке 5 представлены результаты ЕГЭ по каждому виду заданий, которые демонстрируют сохранение гендерной асимметрии, несмотря на очевидные серьезные временные затраты на подготовку к экзамену (факультатив и 2 урока в неделю).

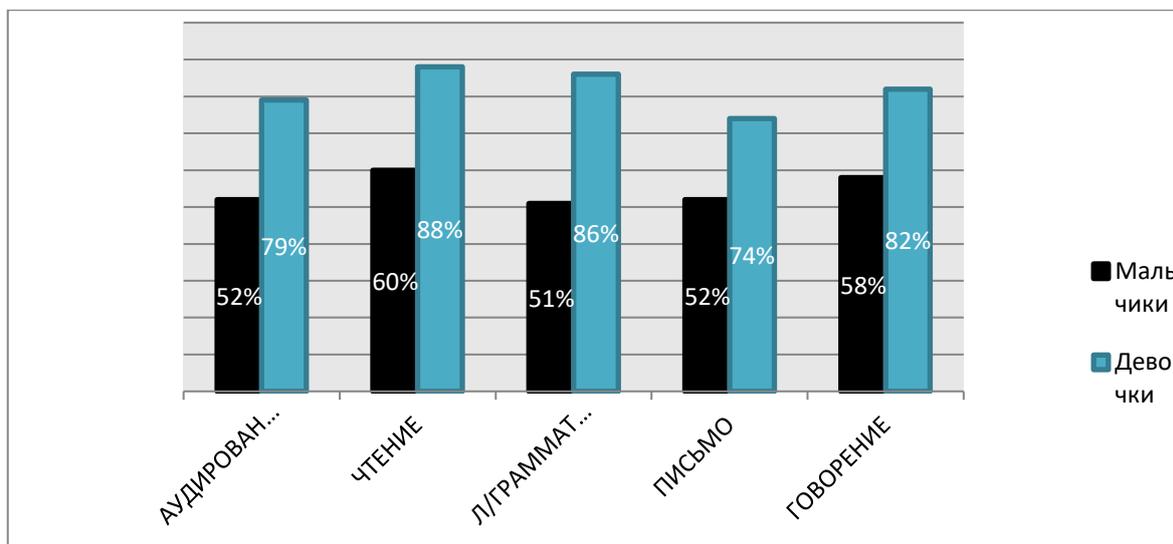


Рисунок 5. Результаты ЕГЭ в июне 2018 – 28 чел. (12 мальчиков, 16 девочек)

Очевидно, что небольшая выборка в 28 человек не может быть показательной относительно учащихся всей школы, поэтому мы провели анализ текущей успеваемости по иностранному языку школьников 5-9-х классов по итогам 1 триместра (таблица 2). Средний балл успеваемости мальчиков и девочек разных классов мало отличается, однако сравнение по уровням успеваемости доказывает, что число мальчиков с удовлетворительной успеваемостью статистически достоверно выше, чем у девочек ($\varphi^*_{эмп} = 4.307$), а число девочек с отличной успеваемостью выше, чем у мальчиков ($\varphi^*_{эмп} = 2.796$). Подобные данные коррелируют с показателями по читательской грамотности PISA, где мальчики чаще демонстрировали 2-ой уровень, чем девочки, а девочки – чаще 4-ый уровень, чем мальчики, при доминирующем 3-ем уровне.

Таблица 2

Текущая успеваемость по иностранному языку мальчиков и девочек 5-9 классов (1-ый триместр 2018 г.)

Класс	Кол-во учащихся	Отметки мальчиков					Отметки девочек				
		Всего	отлично	хорошо	удовлетв	Сред. балл	Всего	отлично	хорошо	удовлетв	Сред. балл
5	177	95	9	54	32	3,7	82	19	40	23	3,9
6	139	58	16	32	10	4,1	81	20	44	17	4,03
7	152	83	2	31	50	3,4	69	8	29	32	3,6
8	170	90	7	31	52	3,5	80	9	53	18	3,8
9	160	83	10	43	30	3,7	77	13	45	19	3,9
Итого	798	409	44	191	174	3,68	389	69	211	109	3,85
%		100	10,8	46,7	42,5	-	100	17,8	54,2	28,0	-

Таким образом, иностранный язык как школьный учебный предмет, в освоении которого зафиксированы статистически достоверные различия по фактору пола, является гендерно-сензитивным: показатели освоения основных компонентов иноязычного общения (чтения, говорения, письма) у девочек старшего школьного возраста выше, чем у мальчиков. Данный факт должен стать предметом пристального внимания родителей, изучения со стороны педагогов и психологов, поскольку именно социальные, дидактические и психологические факторы академической успешности являются доминирующими [4; 10]. Безусловно, высокий уровень гендерной асимметрии в результатах освоения иностранного языка ставит мальчиков в уязвимое положение и будет препятствовать поступлению в вузы в ситуации обязательного введения ЕГЭ. Типичные ошибки и затруднения в выполнении заданий мальчиков и девочек требуют особого внимания для оказания адресной помощи школьникам и снижения гендерной асимметрии в результатах школьного обучения по данной дисциплине и повышения результатов мальчиков.

Литература

1. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года. – М.: ФИПИ, 2018. – 35 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2012. – 544 с
3. Ключко О.И. Гендерные особенности готовности старшеклассников к квалификационным испытаниям по иностранному языку / Ключко О.И., Перминова Г.В., Сурмава Н.Р. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). С. 42-55.
4. Кон И.С Раздельное обучение: плюсы и минусы: лекции на Полит.ру <http://www.polit.ru/article/2008/11/18/kon/>
5. Педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: методические рекомендации / Смирнова П.В., Ключко О.И., Поставнев В.М., Богданова А.В., Афанасьева Ж.В. – М.: МГПУ, 2018. – 57 с.
6. Перминова Г.В. Психологическая готовность к квалификационным испытаниям девочек-подростков, обучающихся в условиях закрытой образовательной организации // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник материалов тематической секции Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса», 5 апр. 2018 г. / под науч. ред. О. И. Ключко, А. А. Чекалиной. – Текстовое электрон. издан. – СПб.: НИЦ-АРЦ, 2018. – С.135-143.
7. Петрова В.А. Гендерные особенности обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста: на материале английского языка: дис. канд. филол. наук / В.А. Петрова. - М., 2007. – 132. с.

8. Результаты международного исследования TIMSS Advanced 2015, 11 класс. Электронный ресурс <http://centeroko.ru/public.html> Дата доступа 01.12.2018.

9. Савинская О.Б., Мхитарян Т.А. Технические дисциплины (STEM) как девичий профессиональный выбор: достижения, самооценка и скрытый учебный план // Женщина в российском обществе. 2018. № 3. С. 34-48. DOI: 10.21064/WinRS.2018.3.4

10. Сравнительный анализ результатов тестов PISA и TIMSS в России и странах Европы / Т. Е. Хавенсон, Ю.Д. Керша; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. 32 с.

11. Ясвин В.А. Психологическая диагностика отношения к школе учащихся, педагогов и родителей // Вестник Московского Городского Педагогического Университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. 1(43). С. 47-61.

12. Уровень владения английским языком EF EPI. Россия <https://www.ef.com/wwru/epi/regions/europe/russia/> Дата доступа 30.11.2018

13. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. OECD (2018), <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> Электронный ресурс: <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm> Дата доступа 29.11.2018.

Мартьянова Г. Ю.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: g.martyanova@mail.ru

ПЕРЕСТРУКТУРИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА РОДИТЕЛЕЙ В ПРАКТИКЕ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Статья раскрывает возможности реструктурирования регуляторного опыта родителей в возрастном-психологическом консультировании. Анализируются основные эффекты реструктурирования проблемы: снижение субъективной значимости трудной жизненной ситуации, расширение регуляторного потенциала и принятие себя или ситуации взаимодействия с ребенком. Понятие регуляторного опыта обосновывается в субъектно-регуляторном подходе.

Ключевые слова: возрастное-психологическое консультирование, регуляторный опыт, реструктурирование.

The article reveals the possibility of restructuring the regulatory experience of parents in the age-psychological counseling. The main effects of restructuring the problem are analyzed: a decrease in the subjective significance of a difficult life

situation, an expansion of the regulatory capacity and the acceptance of oneself or a situation of interaction with a child. The concept of regulatory experience is justified in the subject-regulatory approach.

Key words: age-psychological counseling, regulatory experience, restructuring.

Возрастно-психологическое консультирование как вид профессиональной деятельности ориентировано, прежде всего, на оказание помощи родителям. Наше понимание процессуальных схем возрастного-психологического консультирования строится на положениях теории регуляции активности как системе последовательно решаемых задач преобразования предметного и социального мира. При таком понимании основные регуляторные действия субъекта интерпретируются как субъектные позиции по достижению консультативных эффектов, а психологические проблемы родителей объясняются нарушением структуры регуляторного опыта в сложных ситуациях.

Введение в теорию осознанной саморегуляции произвольной активности понятия регуляторного опыта позволило А.К.Осницкому выделить среди всего опыта область, в которой человек является автором не только результатов деятельности, но и процесса ее организации. При этом регуляторный опыт содержит отражение субъектной произвольной активности как в отношении конкретной деятельности, так и в отношении всей жизнедеятельности [4]. Структуру регуляторного опыта составляют пять основных компонентов: опыт рефлексии, ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Несмотря на то, что функции каждого компонента специфичны, все они обеспечивают осознанность, целенаправленность и согласованность действий, порождают те качества, которые характеризуют человека как субъекта активности. Содержанием опыта является система знаний, умений и переживаний, связанная с осознанной саморегуляцией деятельности. Это субъективные репрезентанты приемлемых и предпочтительных целей деятельности и регуляций усилий, освоенные умения саморегуляции, образы управляющих воздействий, привычные оценки переживания успеха и ошибочности действий. Регуляторный опыт приобретает в ходе естественного развития, через познание человеком технологий самостоятельной проектируемой активности, которая, в свою очередь, обеспечивает информационной системе постоянное обновление. Опыт регуляции, таким образом, представляет собой открытую систему, которая приобретает, обогащается и совершенствуется в течение всей жизни человека [4]. Внесение устойчивых изменений в структуры регуляторного опыта позволяет интегрировать результат деятельности в пространство субъектной активности, обеспечить смену регуляторных моделей в зависимости от внешних условий деятельности и гарантирует перенос различных детерминант в общее пространство осознанной саморегуляции активности. При этом любые субъектные изменения могут деструктурировать регуляторный опыт, что, в свою

очередь, влияет на ожидаемый и получаемый результат деятельности. Связь между нарушенной структурой и закономерным результатом уверенно поддерживается родителем, поскольку оказывается целесообразной и полезной в силу включенности в общую систему регуляторного опыта всей жизнедеятельности. В тот момент, когда опыт нужно развести, человек становится неспособным это сделать, тогда-то и закрепляется проблемное регулирование своей активности.

Переструктурирование – это введение новых смыслов для обработки имеющейся информации в консультативном процессе. Переструктурирование, в самом широком понимании, предполагает изменение всей проблемной ситуации за счет изменения ее контекста, расширения смыслового содержания отдельных аспектов проблемы (когнитивных, эмоциональных, поведенческих) или компонентов регуляторного опыта. Важность и необходимость переструктурирования в возрастно-психологическом консультировании доказывается спецификой отражения проблемности в сознании родителя, и стереотипностью восприятия ее как целостного факта. Аспекты проблемы оцениваются как устоявшийся факт – истинный и непреложный; суженность сознания при проблемном восприятии не позволяет переосмыслить этот факт: решения вертятся вокруг одного варианта, лишая человека перспективы, чувства подстраиваются под конкретность когнитивной оценки факта и т. д. Разорвать подобный круг и должно переструктурирование, в ходе которого факт ставится под сомнение, когнитивный контекст расширяется до включения в него других событий, отношений, переживаний.

Если мы говорим о проблемном регулировании своей активности родителем, то в его обыденном сознании трудность воспринимается как некая постоянная величина, и любая неуспешная попытка нарушить постоянство лишней раз доказывает родителю, что ситуация с ребенком статична, отношение к ней неизменно, чувства ограничены. Полученная таким образом регуляторная модель исключает альтернативные творческие компоненты мироощущения, например, ранее существовавшие и успешно действующие смыслы и ценности. Переструктурирование меняет осмысление фактов и явлений. Так, событие, оцениваемое как тревожное, можно переосмыслить в контексте осторожности или ответственности; неумение принимать решение можно расширить до тщательной проработки последствий и т. п. Каждый аспект проблемы возможно перенаправить на другие смысловые связи, при которых проблемность перестанет отражаться как единственный, истинный факт сознания. И чем больше контекстов получается в процессе подобной работы, тем легче родителю выбрать для себя альтернативы существующему решению проблемы.

Вслед за А.К. Осницким мы основным механизмом саморегуляции называем рефлексю. Она фиксирует, останавливает процесс деятельности, отчуждает и объективирует его и делает возможным осознанное воздействие на этот процесс [4]. На основе рефлексии субъект осуществляет самооценку,

самоконтроль и ориентировку в социокультурных нормах. Именно рефлексия задает осознанность процессам саморегуляции, что отличает стилевые характеристики от неосознаваемых форм регуляции (психологических защит), функционирующих на уровне усвоенных психических автоматизмов: на основе рефлексии развиваются смысловые образования в сложных ситуациях, когда нет возможности для полной реализации событийной активности. Для возникновения смысловых образований требуется деятельность переживания, которая является привычным способом решения жизненных проблем и запускается самодостаточно.

Исследуя процессы рефлексии и их роль в образовании системы представлений о проблеме у родителей, мы обозначили три типа нарушений, которые можно рассматривать как причины деформации самого регуляторного опыта: придание повышенной значимости трудной ситуации, ограничение восприятия своих возможностей по совладанию с проблемой и отрицание (в разной степени выраженности) образов ситуации и своего состояния. Эти типы естественным образом обозначили и три эффекта переструктурирования: снижение значимости проблемы, расширение потенциала регуляторной активности и полное или частичное принятие (ситуации или себя).

Переструктурирование психологической проблемы с целью снижения ее значимости показано в случаях преувеличения оценки ситуации, связанной с ребенком и своей роли в ее возникновении. Человек не просто существует в некой ситуации, но интерпретирует события и обстоятельства своей жизни, что определяет его отношение к ним, эмоциональное переживание и значение ситуации в жизни. При этом влияние его субъективных представлений зачастую оказывается сильнее объективных факторов. Он структурирует пространство состояния и ситуации, создает систему ориентиров, и двигаясь по собственной шкале восприятия и оценки, отражает меру переживания интенсивности ситуационных проявлений. Т.Н. Березина отмечает, что изменение пространственных множеств происходит по определенной закономерности. Ситуация – это формула, описывающая закономерность, а наложение ситуации – сомножитель во всех закономерностях. Поскольку исходные данные могут быть представлены в виде изменяющихся по определенной схеме пространственных множеств, то и полученное обобщение закономерностей будет пространственной, а не пропозициональной репрезентацией. Образ не строится каждый раз заново, а представляет собой актуализированную часть целостного образа мира, апробированную, а при необходимости модифицированную наличной стимуляцией. Как полагает автор, образы возникают на базе обобщения информации, заложенной в образах предшествующих порядков, но это обобщение не столько структурное, сколько динамическое, и не столько формальное, сколько содержательное. Если образы всех прочих порядков можно было получить наложением структур, то здесь накладываться должны отношения между структурами [1].

В опыте регулирования активности в похожих ситуациях родитель создает свою мини-теорию объяснения жизненных событий, делает ее упорядоченной для самопонимания и предсказания всяческих внешних изменений. Когда система представлений перестает согласовываться с оценкой самой ситуации, ситуация оценивается как сложная, трудная. Значимость ситуации, а потом и самой проблемы проявляется через преувеличение связи чувств и когний, что приводит к созданию нарушенной оценочной позиции: любое действие, мысль интерпретируется с точки зрения негативного переживания. Переструктурирование в этой связи разрушает причинно-следственную связь, уменьшает ее последствия и формирует иное отношение к факту.

Второй эффект переструктурирования — расширение регуляторного потенциала. Положения субъектно-деятельностного подхода определяют наличие некоторого функционального потенциала, гарантирующего высокий уровень достижений за счет ресурсности регуляторной активности. Идея ресурсности саморегуляции раскрывает человека как самоорганизующуюся психологическую систему, обладающую потенциалом саморазвития и самореализации. Положение о ресурсности саморегуляции соотносится с понятием адаптационного потенциала, структуры которого определяют меру прилагаемых усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность, что организм сохранит работоспособность и эффективность деятельности при психогенных факторах внешней среды [3]. Поскольку свобода человека в его проявлениях, чувствах вместе с принятием ответственности определяет наличие априорных ресурсов, потенциала для самостоятельного совладания с проблемами, то и осознание своих ресурсов повышает ценность человека в собственных глазах, делает его более адаптивным, продуктивным. По отношению к решаемой проблеме родитель имеет когнитивные, эмоциональные, поведенческие и мотивационные ресурсы. В определенный момент жизни фиксация на своих трудностях их ограничивает: человек не может выйти за границы актуальных действий, для этого ему необходимо переориентировать способы мышления, переживания и поведения. Расширение личностного потенциала не только актуализирует забытые силы, но и создает новые условия для самореализации, что в свою очередь повышает компетентность в совладании с будущими трудностями. Позитивный консультативный эффект обеспечивается за счет того, что понимание наличия соответствующих внутренних регуляторов открывает перед взрослыми потенциальные возможности для сознательной перестройки своих отношений с окружающими, прежде всего с детьми.

Принятие проблемы или ее отдельных аспектов позволяет ситуацию переосмыслить как норму или как источник для развития. Любой негативный опыт в ином контексте несет положительную направленность, выполняя защитные или превентивные функции. Однако для человека свойственно в

напряженных условиях скорее отказаться от негативного факта, чем принимать его и трансформировать. Отрицание психологической проблемы даже при осознании факта ее существования один из серьезных аспектов искажения консультативного взаимодействия. Собственные переживания, личностные качества, характерологические проявления, поведенческие способы регуляции, не признаваясь как правомочные, противообуславливаются, с ними субъект вступает в конфронтацию, борется, пытаясь выработать у себя иную Я-концепцию. Отвержение негативного опыта в проблемной ситуации распространяется и на успешные способы совладания, включая их в проблемное поле восприятия. Поэтому переформулировка проблемы с точки зрения ее принятия создает широкую перспективу для изменений. Эффективность принятия повышается, если личностные качества и переживания воспринимаются как часть образа себя, своего состояния. Образ проблемного состояния порождается во внешних условиях, в контексте конкретного содержания деятельности и посредством осознания внутренних ощущений и восприятий при корректирующей роли самооценки. По Л.Г. Дикой образ психического состояния характеризуется такими свойствами образа окружающего мира, как целостность, интегральность и процессуальность [2]. Он отражает пространственно-временные и функциональные отношения между структурными элементами, которые могут быть постоянными или вариативными [5]. Переструктурирование направляет активность на коррекцию связей между данными элементами, в результате структура образа становится подвижной и способствует рефлексии своей активности в различных событийных условиях, которые становятся доступными для принятия как уместные.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем важность переструктурирования как механизма работы с психологической проблемой в возрастно-психологическом консультировании. Переструктурирование обеспечивает положительные изменения эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов проблемы. На выходе из проблемного состояния родитель получает альтернативы актуальным способам реагирования на ситуацию, переживаниям, действиям и поступкам, знаниям и т.д. При изменении когнитивного отношения к проблеме у него происходит расширение образа «Я» за счет включения прежде отвергаемых представлений о себе, своем поведении, целях. В результате он начинает по-другому смотреть на ситуацию и принимать себя; его восприятие становится более гибким, менее застывшим, а поведение – хорошо обдуманым. Динамика эмоционального отношения родителя к проблеме становится возможной из-за переживания сильных эмоций, проявления интенсивных чувств, коррективного эмоционального опыта. Появляется ориентация в будущее, вера, надежда, которые выражают частично осознанную возможность достижения цели – разрешения трудной ситуации. Взрослый приобретает свободу в выражении своих чувств по отношению к ребенку, Я-концепция

реорганизуется таким образом, чтобы включать ранее искаженные и подавляемые переживания. Изменения поведенческого аспекта отношения к сложным условиям проявляется в приобретении навыков социализации: родитель становится открытым для социального опыта, менее защищенным, появляются реалистичность и объективность в восприятии своего отношения к ребенку. Повышается психологическая приспособляемость, уменьшается социальная ранимость и появляется способность к эффективному решению проблемы. Родитель приобретает черты креативности в поведении, оно адаптируется как к имеющимся жизненным условиям, так и к каждой вновь возникающей трудности.

Итак, основной путь решения проблемы в возрастно-психологическом консультировании – реструктурирование, посредством которого можно добиться уменьшения значимости проблемы, расширения личностного потенциала, принятия себя или ситуации.

Литература

1. Березина Т.Н. Психические образы в структуре образной формы // Психология и психотехника. 2012. № 1. С.13–25.
2. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2003. 318 с.
3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
4. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М. Обнинск: ИГ–СОЦИН. 2010. 232 с.
5. Прохоров А.О. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики / А.О. Прохоров, Л.В. Артищева // Экспериментальная психология. 2012. №2. С. 63–73.

Лихачева М.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: mariyamihaelis@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена актуальной проблеме развития профессионального самосознания студентов младших курсов педагогического вуза. В статье уточнено понятие «профессиональное самосознание», рассмотрены его структурные компоненты, а также определены основные психолого-педагогические условия.

Ключевые слова: самосознание, ценности, ценностные ориентации, студенты, профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение.

Annotation. Article is devoted to an actual problem of development of professional consciousness of junior high school students of Pedagogical University. Article clarified the notion of "professional identity", dealt with its structural components, and defines the basic psycho-pedagogical conditions.

Keywords: identity, values, value orientations, students, professional activities, professional self-determination.

Проблема исследования самосознания личности является одной из актуальных для современной психологии и педагогики. Это связано с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, изменяющимися социально-экономическими условиями, а также с необходимостью изменения отношения субъекта труда к своей профессиональной деятельности.

В большинстве исследований (И.М. Белова, Т.В. Галкина, Н.Е. Горская, Е.Н. Костарев, Ю.А. Парфенов, Т.П. Родионов, А.А. Тихонова) самосознание рассматривается как процесс, во время которого человек познает свою сущность, позволяющий ему выстроить систему собственных ценностей и выработать отношение к себе. Это процесс осознания личностью самого себя, всего многообразия своих индивидуальных особенностей, своей роли и места в общественной организации и сущности в целом, это позиция личности, отражающая ее отношение к осознанным сторонам своего внутреннего мира.

Учитывая высокую значимость осмысленности деятельности для профессионального образования, удовлетворенности им мы рассматриваем смысловые образования как основополагающие в структуре личности студента и в его учебной деятельности [3].

Проблема профессионального самосознания широко исследовалась различными авторами. Рассмотрим несколько точек зрения относительно данного понятия.

По мнению А.К. Марковой, профессиональное самосознание – это осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, профессионально значимых качеств у профессионалов; это отражение основ профессионального мировоззрения, субъективной концепции профессионального труда, сравнение себя с неким абстрактным идеалом [5, с. 89].

Обобщив различные определения, мы пришли к следующему выводу: профессиональное самосознание – компонент самосознания личности, заключающийся в осознании себя в рамках профессиональной роли в совокупности с ценностным отношением к избранной профессии и способностями к выполнению профессиональных умений и навыков.

Профессиональная направленность личности является решающим признаком пригодности к профессии, показывающий на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях ведущие осознаваемые отношения личности к избранной профессии и обусловленный спецификой, особенностями личности субъекта и объекта профессиональной деятельности.

В то же время, профессиональная направленность как система включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: мотивационный, целевой, эмоциональный, когнитивный, контрольно-оценочный и волевой, образующие в ее структуре три блока: мотивационно-целевой (мотивационный и целевой компоненты); эмоционально-когнитивный (эмоциональный и когнитивный компоненты); регулятивный (контрольно-оценочный и волевой компоненты).

Юношеский возраст, студенчество – один из важнейших периодов в жизни человека. Формирование системы ценностных ориентаций в юношеском возрасте является для различных исследователей предметом пристального внимания и разнопланового изучения. В связи с этим отдельное значение приобретает процесс ценностного самоопределения юношей, становление системы ценностных ориентаций, которая особенно необходима для успешной реализации будущей деятельности. Именно в годы учебы в вузе происходит осознание себя как будущего профессионала в конкретной сфере деятельности. От уровня сформированности профессионального самосознания будущего специалиста, зависит его удовлетворенность выбранной профессией, ощущение принадлежности к определенной профессиональной общности и стремление к достижению высокого профессионального статуса [7, 8, 9].

Многие исследователи, говоря о профессиональном самосознании, выделяют его структурные компоненты. Одно из первых исследований структуры профессионального самосознания принадлежит Е.А. Климову. Согласно его точке зрения, профессиональное самосознание включает:

- сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, знания, мнения о степени своего соответствия профессиональному эталону, о своем месте в системе профессиональных «ролей»;
- знания человека о степени его признания в профессиональной группе;
- знания о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач;
- представления о себе и своей работе в будущем [4, с. 73].

Если рассматривать профессиональное самосознание как часть общего самосознания личности, то вслед за рядом исследователей (Е.М. Васильева, В.Н. Козиев, Л.М. Митина) мы, сообразно структурным компонентам самосознания (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение), выделим следующие ключевые уровни профессионального самосознания: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

А.А. Деркач разделяет поведенческий уровень на два компонента и в целом выделяет следующие компоненты профессионального самосознания:

- когнитивный (самопознание, познание других и соотнесение этого знания с собой);
- эмоциональный (самопонимание, самоотношение, самоприятие, самоуважение, общее эмоциональное отношение к себе и собственно оценочное отношение);
- мотивационно-целевой (самоактуализация, реализация жизненного потенциала, самосовершенствование, саморазвитие);
- операциональный (саморегуляция, способность управлять собой) [2].

Таким образом, анализируя подходы авторов к рассмотрению структуры профессионального самосознания, можно сделать вывод, что большинство исследователей считают его характеристикой динамичной, то есть изменяемой во времени, и своеобразно проявляющейся в разные периоды жизни человека.

Далее следует отметить, что мы, как и многие исследователи, придерживаемся той точки зрения, что профессиональное самосознание требует определенной работы по формированию и развитию. Период обучения в вузе является сензитивным для становления профессионального самосознания.

Возможным средством формирования профессионального самосознания являются психолого-педагогические условия, т.е. конкретные способы педагогического взаимодействия, совокупность «взаимосвязанных мер в учебно-воспитательном процессе, направленных на формирования субъектных свойств личности... учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных условиях» [1].

При целенаправленном психолого-педагогическом воздействии на компоненты профессионального самосознания студента (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой и операциональный) можно добиться повышения уровня его сформированности в целом. Можно предположить, что для каждого компонента профессионального самосознания могут быть созданы психолого-педагогические условия его формирования. Рассмотрим их в соответствии со структурой профессионального самосознания А.А. Деркач [2].

Говоря о когнитивном компоненте, следует сделать акцент на познании студентом качеств, необходимых для продуктивной деятельности в избранной сфере, и осознании определенных сторон своей личности, соответствующих им.

Также к данному компоненту относится осознание будущими специалистами психологического смысла профессионально значимых свойств личности работника. Только его глубокое понимание позволит студенту в будущем стать профессионалом. Поэтому условиями формирования когнитивного компонента профессионального самосознания будут являться: предоставление полной информации о получаемой профессии и качествах, необходимых для оптимальной самореализации в профессии; формирование у студентов профессионально важных качеств и осознание ими значимости этих качеств для будущей профессиональной деятельности.

Для формирования эмоционального компонента важным условием является становление и развитие отношения студента к самому себе как к будущему специалисту, позитивного отношения к своей профессиональной деятельности, создание условий для освоения и принятия ценностей, традиций своей профессии и преодоления определенных профессиональных стереотипов.

То есть будущий специалист должен как бы вжиться в профессию, в результате чего произойдет эмоциональное отождествление себя со своим профессиональным сообществом.

Мотивационно-целевой компонент предполагает формирование стремления к развитию, самоактуализации и самосовершенствованию.

Студент должен понимать объективную необходимость постоянного расширения своих профессионально-психологических знаний и относиться к учебной деятельности как к средству достижения определенного уровня профессионального развития, который определяется через ценностные ориентации личности.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность «должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то тем самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, ... общие мотивы деятельности» [10, с. 245]. Таким образом, еще одно психолого-педагогическое условие формирования профессионального самосознания – это создание системы мотивации учебной деятельности студента.

Операциональный компонент включает в себя способность к саморегуляции (т.е. к раскрытию своих резервных возможностей). Для будущего профессионала необходим высокий уровень саморегуляции, который позволит формировать активную жизненную позицию и стратегию карьерного роста на основе постоянного обогащения профессионального опыта. Поэтому развитие творческой активности личности студента и формирование рефлексивного отношения к своей деятельности является еще одним психолого-педагогическим условием формирования профессионального самосознания.

Важно отметить, что все компоненты профессионального самосознания взаимосвязаны. Создавая отдельные психолого-педагогические условия, мы оказываем комплексное воздействие на личность, повышая общий уровень сформированности ее профессионального самосознания. Все перечисленные выше психолого-педагогические условия могут быть реализованы посредством программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионального самосознания студентов вуза. В качестве педагогического эксперимента нами была разработана рабочая модель по формированию самосознания студентов.

Данная модель позволяет комплексно рассмотреть на возможности целостного процесса. В модели наглядно отражается целостность процесса

деятельности учебного заведения в становлении профессионально-педагогического самосознания, рассматриваются очевидные предпосылки и возможности формирования самосознания

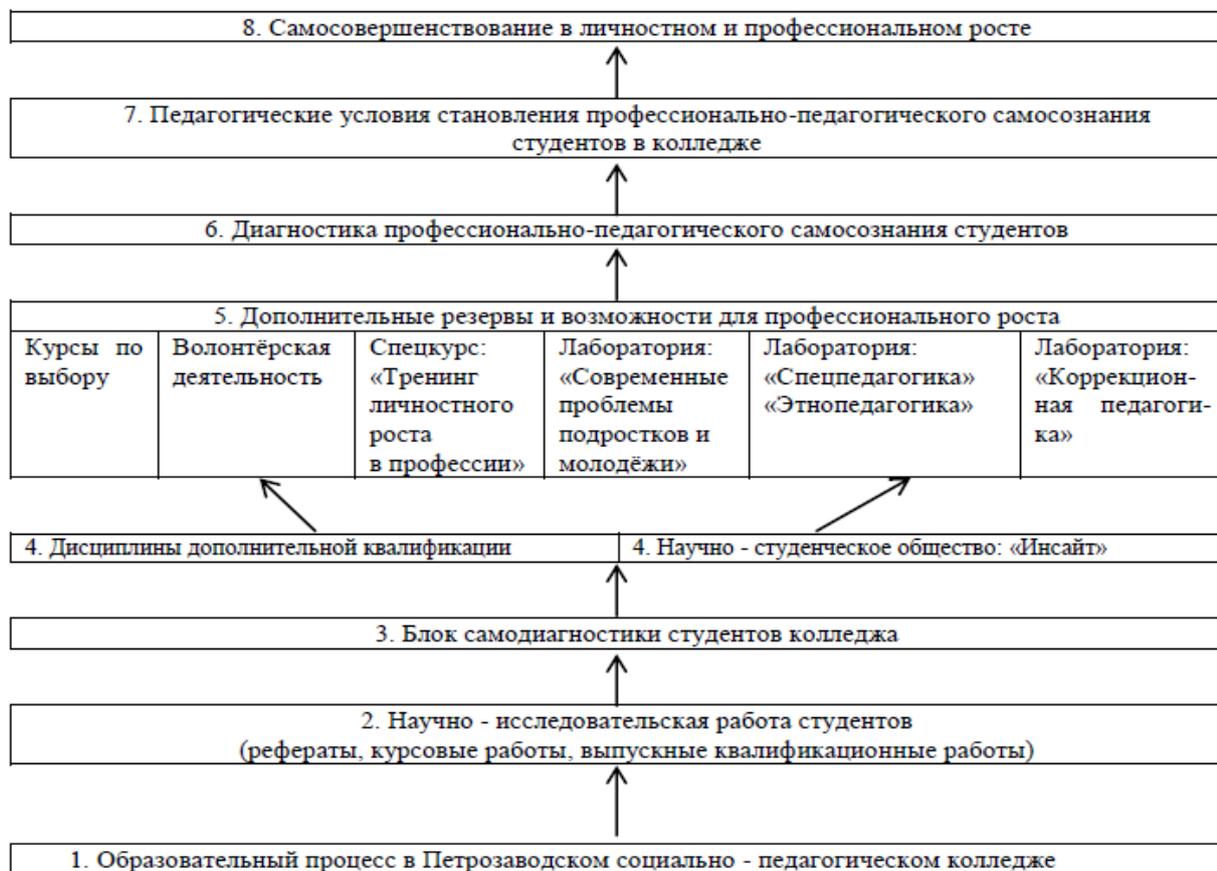


Рисунок 1. Рабочая модель по формированию профессионально-педагогического самосознания студентов

Предлагаемая нами модель имеет определённые особенности: во-первых, она является лично ориентированной, так в ней реализуются принципы свободы выбора и субъектности. Во-вторых, данная модель является открытой для дальнейшего развития и не претендует на окончательность и категоричность выводов.

Для того чтобы проверить эффективность данной модели нами было проведено исследование, в котором приняли участие 50 студентов Института естествознания и спортивных технологий ГАОУ ВО МГПУ. Результаты представлены на рисунке 2.

Анализ результатов проведенной экспериментальной работы показывает, что у студентов 1 и 2-ого курсов повысилась уверенность в себе, стремление к саморазвитию, четкость целей и компетентность во времени. Студенты с оптимизмом смотрят в свое будущее, в том числе и на профессиональную карьеру.

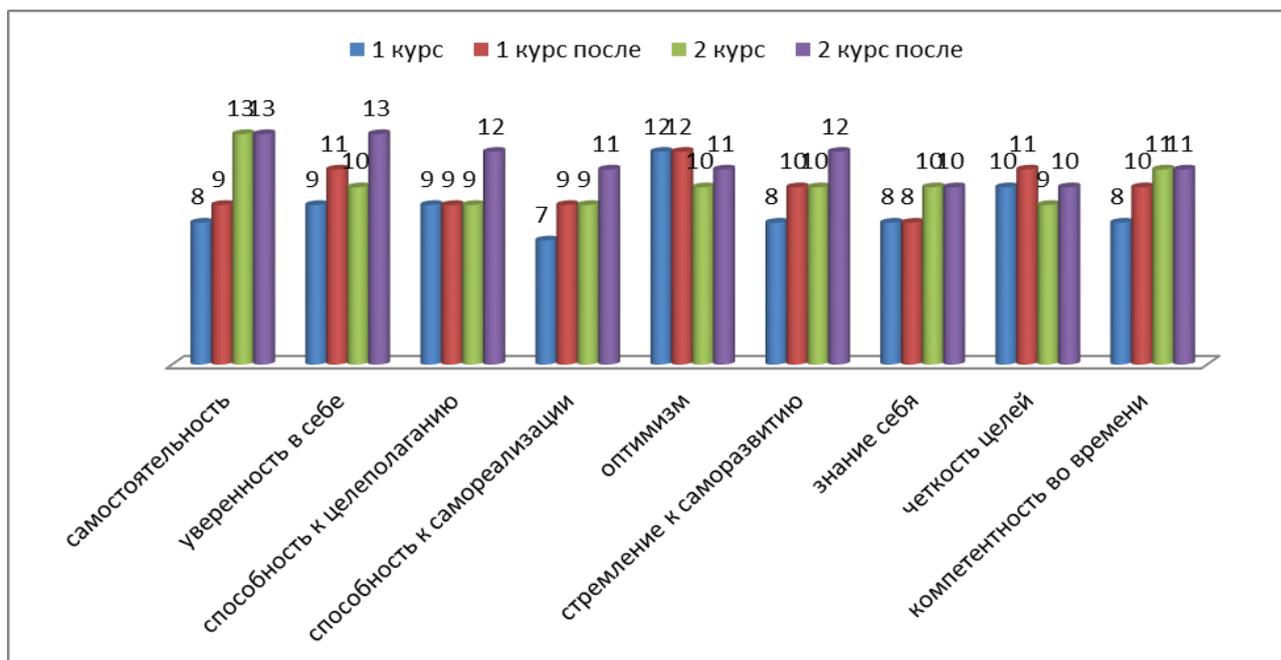


Рисунок 2. Динамика изменений компонентов профессионального личностного мифа

По полученным результатам видно, что половина студентов 1 и 2-го курсов ориентированы на приобретение знаний. По нашему мнению, это можно объяснить тем, что на начальных курсах студенты наиболее удовлетворены избранной специальностью и с большим интересом обучаются ей. Самооценка студентов повысилась в обеих группах, при этом на 1-ом курсе уровень адекватной самооценки увеличился в три раза.

Следовательно, данные показатели свидетельствуют о том, что апробация модели по формированию профессионального самосознания показывает достаточно высокую эффективность данной программы и позволяет в значительной степени оптимизировать этот процесс.

Литература

1. Гусева В.В. Развитие профессионального самосознания студентов среднего специального учебного заведения // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 628-630.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.,1993. 314 с.
3. Карнеева О.А., Сухоносков А.П. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций с удовлетворенностью учебной деятельностью студентов // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: материалы II международной научно-практической конференции. Брянск: РИО БГУ, 2015. С. 26-30.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 304 с.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд Знание. 1996. 308 с.

6. Плотникова М.Ю. Формирование профессионального самосознания студентов психологов в процессе обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования, Издательство: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта). 2017. С. 366-371.

7. Сухонос А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С. 361-365.

8. Сухонос А.П. Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2015. №4 (34). С. 73-83.

9. Сухонос А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (30), Москва, МГПУ. М.: 2014. С. 82-90.

10. Эльконин Д.Б. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. М.: Педагогика, 2013. 256 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Горбаткина И.М.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

e-mail: gorbatkina_i@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование экологической культуры младшего школьника. Широкие возможности для этого предоставляет экскурсии в естественнонаучные музеи при условии, что они дают знания, формируют отношение и умение взаимодействовать с природными объектами.

Ключевые слова. Экологическая культура школьника, естественнонаучный музей, музеи мегаполиса.

Обострение экологической проблемы в стране диктует необходимость активной просветительской работы по формированию у населения экологического сознания, культуры природопользования. Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, она имела место всегда. Но в настоящее время экологическая проблема стала особенно острой и приняла огромные масштабы. Планету может спасти лишь деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы, учет многочисленных взаимодействий в природных сообществах, осознание того, что человек - это всего лишь часть природы. Для формирования естественнонаучного мировоззрения необходимо использовать весь арсенал методов экологического воспитания школьников, как в урочной, так и во внеурочной работе [2,3].

Как известно, экскурсия является наиболее интересной формой организации обучения детей младшего школьного возраста. Она способна эффективно обеспечить детям условия познания окружающего мира, сформировать у них конкретные представления о природном окружении, его связи с человеком и способствует формированию естественнонаучного мировоззрения в целом.

Образовательное пространство мегаполиса располагает разнообразными возможностями для проведения экскурсий с детьми с целью формирования их естественнонаучного мировоззрения: на городских улицах, в скверах и парках, у памятников истории и культуры, в зоопарках, ботанических садах, и, конечно, в музеях. Кроме того, в школьном обучении преобладает вербальный информационный подход, а в музейной педагогике – эмоционально-чувственный опыт, зрительное восприятие.

Экскурсия как форма обучения в России была довольно широко распространена уже в конце XIX – начале XX века. Разрабатывались специальные экскурсионные программы по естествознанию, а позднее – по другим школьным дисциплинам. Музейное дело в России прошло довольно сложный путь становления: от научных учреждений к образовательным, занимающихся культурно-просветительской деятельностью аудитории. Современную модель музеев мегаполиса можно охарактеризовать как коммуникативную. Кроме традиционных лекций и экскурсий современные музеи предлагают такие культурно-просветительские формы работы, как научные консультации, конференции, клубы и кружки, конкурсы, праздники и квесты.

Рассмотрим возможности основных государственных музеев Москвы в формировании естественнонаучного мировоззрения младшего школьника.

Палеонтологический музей имени Ю.А.Орлова позволит наглядно сформировать представления учащихся о растениях и животных древнейших времен, узнать основные закономерности эволюционного процесса. Младших школьников особенно поражают естественные размеры скелетов вымерших ящеров. В отдельном зале музея можно познакомиться с геологическим прошлым Московского региона, увидеть окаменелые останки морских организмов.

Основу экспозиции Государственного Дарвиновского музея составляют чучела зверей и птиц разных природных зон Земли. Насыщенная экспозиция дополняется видеоматериалами «Живая планета», что позволяет значительно расширить знания школьников о живой природе, о разнообразии животных разных природных зон. Особую ценность музея представляет экспозиция «Этапы познания живой природы», где можно узнать все о развитии биологии, увидеть средневековые карты, старинные медицинские инструменты и микроскопы. Даже в киоске с печатной продукцией музея можно приобрести материалы по редким и вымирающим животным Московского региона, выполненные специально для школьников в виде книжки-раскладушки. Кроме залов с постоянной экспозицией в отдельном здании размещаются временные выставки, что позволяет постоянно узнавать что-то новое и развивать познавательный интерес к соседям по планете. Например, недавние выставки «Четыре среды обитания», удивили разнообразием форм приспособленности растений и животных к условиям обитания в разных средах жизни; выставка «Пройди путем эволюции» помогает в интерактивной форме представить, как развивалась жизнь на Земле.

Уникальными экспонатами отличается коллекция Государственного Биологического музея имени К.А.Тимирязева. Здесь младший школьник сможет познакомиться с коллекцией янтаря, внутри которого видны древние насекомые, увидеть самую полную в мире коллекцию бабочек и муляжей грибов. В диорамах музея представлены вымершие животные: саблезубые тигры, мамонты,

динозавры. В пещере древнего человека школьники смогут познакомиться с эволюцией человека и орудиями труда древних людей, сделать свои первые выводы о сложном процессе антропогенеза. В комнате открытий детям разрешается потрогать челюсти акулы, бивень мамонта, поработать с микроскопом и примерить панцирь морской черепахи.

Старейшим в Москве музеем естествознания считается Зоологический музей Московского государственного университета, расположенный в самом центре столицы, на Большой Никитской улице. Его фонды входят в десятку крупнейших коллекций мира, насчитывая около пяти миллионов экспонатов. Школьники имеют возможность познакомиться с многообразием и классификацией животных всех систематических групп от кишечнополостных до млекопитающих, увидеть наглядные примеры изменчивости видов в борьбе за выживание. Редчайшими экспонатами музея являются чучела странствующего голубя и стеллеровой морской коровы, исчезнувших с лица Земли более 200 –х лет назад. Как сообщают экскурсоводы, многие экспонаты переданы в дар музею после их естественной кончины [4]. Последнее положение особенно важно знать детям в свете экологического воспитания: работники музея не наносят вред природе, собирая свою уникальную коллекцию. После традиционных экскурсий работники музея предлагают младшим школьникам интерактивные формы работы – квесты. Учащимся предстоит ответить на ряд интересных вопросов и найти в витринах музея экспонаты по описанию, заданному в условиях игры. Свои наблюдения школьники могут использовать в проектных работах широко используемых в последнее время в практике работы школ [1].

Кроме государственных музеев во многих образовательных учреждениях Москвы созданы школьные музеи, способствующие формированию экологической, эстетической и патриотической культуры младшего школьника. Часто такие музеи создаются совместными усилиями детей, родителей и педагогов школы. Например, в Зеленоградском административном округе представлены музеи «Бабушкин сундук», рассказывающий о прошлом родного края, природе и быте его жителей. Музей «Народы мира», позволяющий увидеть быт, традиции, основные занятия разных народов и их тесную связь с природой той территории, на которой они живут. Часто экскурсоводами в таких музеях являются сами школьники.

В процессе проведения экскурсии осуществляется важнейшая функция музея: воспитание и образование экскурсантов в музейном пространстве. Обилие чувственной информации, непринужденная беседа, игровая и интерактивная форма занятий способствуют развитию познавательного интереса учащихся и формированию их естественнонаучного мировоззрения.

Литература

1. Горбаткина, И.М. Работа над экологическим проектом «Жалобная книга природы» на уроках окружающего мира / И.М.Горбаткина // Начальное образование.2014. Т.2. № 3. С.39-42
2. Горбаткина, И.М. Пути реализации интегративного содержания курса «Окружающий мир»//Естественнонаучное образование детей: проблемы, поиски, решения. Материалы круглого стола преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов. Составитель и ответственный редактор: М.С.Смирнова. 2016. С.103-107
3. Горбаткина, И.М. Народный календарь природы. //Начальное образование. 2011. № 6. С.47-51
4. Москва: Все музеи. Полный путеводитель/рук.авт.коллектива А.Ю.Киселев. – М.:АСТ: Астрель, 2009. – 415 с.

Смирнова М.С.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

**КАРТА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается карта как средство патриотического воспитания младших школьников. Представлен перечень карт, с которыми работают учащиеся начальной школы. Показана роль географической карты в патриотическом воспитании. Особое внимание уделяется карте исторической: как источнику информации и средству патриотического воспитания.

Ключевые слова: «Окружающий мир», родной край, патриотическое воспитание, карта, начальная школа.

В начальной школе учащиеся изучают предмет «Окружающий мир», призванный сформировать целостную картину мира, внося вклад в духовно-нравственное и патриотическое воспитание младших школьников.

Младшие школьники в процессе ознакомления с окружающим миром знакомятся с двумя разделами программы: «Человек и природа», «Человек и общество». Первый раздел посвящен изучению растительного и животного мира планеты, в том числе и России. Школьники знакомятся с природными ландшафтами и природными зонами, получают представление о природной красоте родной страны и своего края. Экологические проблемы, которые возникают или могут возникать на территории страны, также не остаются без внимания.

Раздел «Человек и общество» в основном посвящен изучению истории. Дети знакомятся с жизнью и древних славян, и историей возникновения городов, и строительством нашего государства. Перед школьниками разворачивается

картина формирования территории нашей страны: освоение новых земель, зарождение хозяйства, сражения и походы.

Источником знаний наряду с учебником становится карта. Содержание карты нередко отражает больший объем информации, нежели учебник. Поэтому карта – надежный помощник ученика в изучении географии и истории.

Напомним, что при изучении предмета «Окружающий мир» школьники знакомятся с настенными картами: карта полушарий, физическая карта России, карта «Природные зоны России», карта своего региона. [4] Наряду с этими картами в учебном процессе используются карты и картосхемы, размещенные на страницах учебников. Представим примеры картографических произведений, имеющих в учебнике УМК «Школа России» [2, 3] для учащихся 4 класса.

Таблица 1

Картографические произведения в учебнике для 4 класса (УМК «Школа России»)

Тема урока	Название картографического произведения	Содержание карты
Мир глазами географа	Карта полушарий	Материки, океаны, основные формы рельефа
Карта-помощница	Картосхема «Взятие Измаила»	Расположение русских и турецких войск, их перемещения
Всемирное наследие	Всемирное наследие	Объекты Всемирного наследия (природное и культурное, объекты Всемирного наследия в России)
Природа России	Физическая карта России	Основные формы рельефа, водные объекты, полезные ископаемые
Природные зоны России	Карта природных зон России	Природные зоны России
Родной край - часть большой страны	Политико-административная карта СССР	Политико-административное деление России
Жизнь древних славян	Расселение древних славян	Территории проживания славян (восточные, западные, южные)
Во времена Древней Руси	Древняя Русь	Территория Древней Руси с 9 по 11 век. Траектории набегов кочевников. Торговые пути.
Путешествие в древний Киев	Схема древнего Киева	Схема, показывающая рост территории древнего Киева и его основные сооружения
Путешествие в древний Новгород	Схема древнего Новгорода	Территория города и основные его сооружения

Трудные времена на русской земле	Без названия	Показаны территории княжеств и земель, направления завоевательных походов иноземцев, походы русских войск, места сражений и города - «герои».
Куликовская битва	Без названия	Прирост территорий по векам, походы иноземцев, направления походов русских войск
Страницы истории 19 века	Экономика России в 19 веке	Территории в составе России, важнейшие промышленные предприятия
Страницы истории 1920-1930 годов	Политико-административная карта СССР	Политико-административное деление СССР
Современная Россия	Политико-административная карта России	Политико-административное деление России

Перечень карт отражает содержание изучаемого материала, формирующего яркие представления о природе и истории нашей страны. Знакомство с различными природными зонами создает образ огромной и необычайно разнообразной по природе страны. Содержание карты «Всемирное наследие» доказывает, что и в нашей стране имеются удивительные памятники природы, истории и культуры, которыми гордятся россияне.

Особый интерес представляют карты исторического содержания, отличающиеся красочностью, интересным контентом. Они позволяют

проследить историю формирования территории России от древнейших времен до наших дней, оценить вклад отдельных персоналий в ход исторических событий, героизм защитников нашей родины в разные исторические эпохи.

Например, при знакомстве с историей древнего Новгорода учащимся предьявляется картосхема города (рис.1). Она показывает особенности географического положения города, его части и их функции. Информация, заключенная в



Схема древнего Новгорода

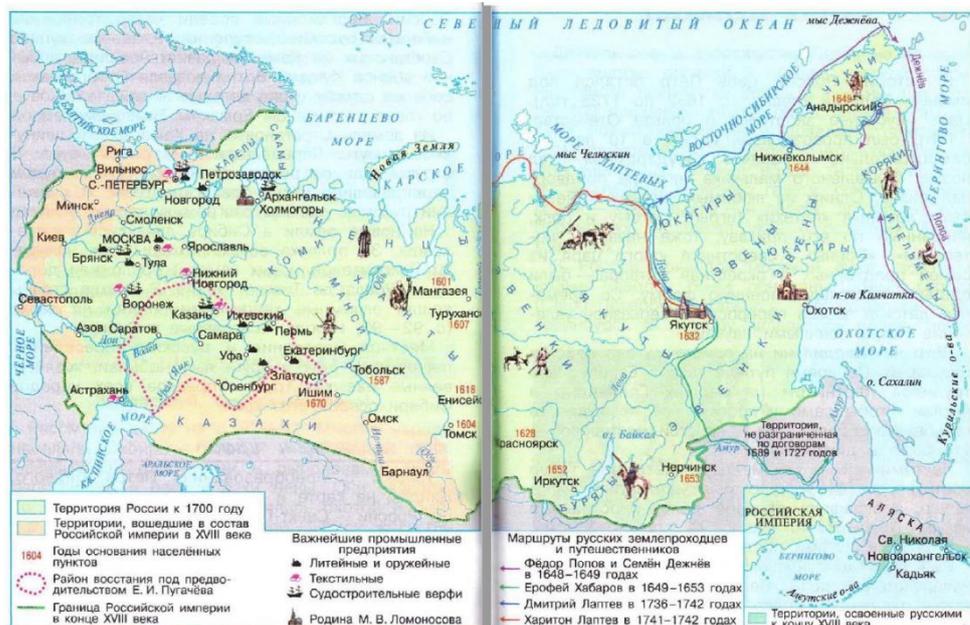
картосхеме, добавляет важные штрихи к яркому описанию жизни города, которое представлено на страницах учебника. Так создается образ города.

История Руси с XIV века по конец XVI века отражена еще на одной карте (рис.2).



Она показывает приращение земель Руси, траектории набегов врагов на Москву и пути отражения этих набегов, места битв, сражений, которые коренным образом меняли вектор истории. Карта дает возможность показать роль отдельных личностей в освоении территории, разнообразие народов, которые проживали в тот или иной период времени в границах Российского государства. Трудно не согласиться с тем, что эмоциональный, живой рассказ учителя с опорой на эту карту позволит учащимся оценить мощь государства и будет способствовать воспитанию патриотических чувств.

Такая же работа может проводиться и при изучении и других карт (рис.3). Можно использовать прием сравнения двух карт, чтобы показать историю формирования нашего государства.



Однако при работе с исторической картой надо учитывать ее особенности, ведь историческая карта показывает определенное пространство в то или иное историческое время, с указанием отдельных событий данного времени. При этом на карте могут быть указаны разновременные явления или события. [1] Следует заметить, что большинство исторических карт в учебниках УМК «Школа России» перегружены информацией и сложны для восприятия младшими школьниками.

Так постепенно в процессе изучения природы и истории Родины с опорой на географические и исторические карты, учитель начальной школы вносит определенный вклад в формирование патриотических чувств младшего школьника, создавая целостную историко-географическую картину Родины.

Литература

1. Борзова Л.П. Методика преподавания обществознания в начальной школе. История, краеведение, экономика, право, ОБЖ: учеб. Пособие для студ. пед. училищ и колледжей / Л.П. Борзова.- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.- с.222.

2. Плешаков А.А. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. В 2ч. Ч.1/ А.А.Плешаков, Е.А.Крючкова.- 3-е изд.-М.: Просвещение, 2015.- 224с.:ил.- (Школа России).

3. Плешаков А.А. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. В 2ч. Ч.2/ А.А.Плешаков, Е.А.Крючкова.- 3-е изд.-М.: Просвещение, 2015.- 224с.:ил.- (Школа России).

4. Смирнова М.С. Работа с картографическими текстами на уроках предмета «Окружающий мир». Начальная школа.2010. №1. С.64-68.

5. Смирнова М.С., Душина И.В., Таможняя Е.А. Методика обучения географии. Учебник и практикум. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс / Москва, 2017. – 321 с.

Богданова А.В.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: 2891photina@mail.ru

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы отрицательного влияния системы родного языка на формирование языковых и речевых умений обучающихся при изучении иностранного языка. Представлена типология явления интерференции, дано описание проведенного исследования, его результатов, приведен пример практического материала.

Ключевые слова: интерференция, межъязыковая интерференция, обучение иностранному языку, речевые ошибки.

Вопросы учета влияния системы родного языка на изучаемый язык в методике обучения иностранному языку является одними из наиболее важных. На начальной ступени изучения другого языка обучающемуся требуется языковая основа, которой в большинстве случаев выступает родной язык. Сравнивая изучаемые явления иностранного языка с подобными явлениями в своем языке, анализируя их, обнаруживая сходства и различия, учащийся выстраивает для себя систему иностранного языка. Среди наиболее важных факторов, оказывающих влияние как на сам процесс овладения иностранным языком, так и на его результат, ведущее место занимает явление интерференции.

Изучению данного явления посвящены научные труды многих отечественных и зарубежных ученых (В.В. Алимов, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, В.Н. Комиссаров, Н.А. Любимова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Б. Мечковская, В.Ю. Розенцвейг, Л.В. Щерба и др.). Сам термин был введен в науку в середине прошлого века американским лингвистом У. Вайнрайхом. В изданной им монографии «Языковые контакты» было впервые использовано понятие «лингвистической интерференции» и дано его описание. Обязательным условием возникновения интерференции является языковой контакт, под которым ученый подразумевает ситуацию, когда один человек попеременно пользуется в своей речи разными языками, что и происходит в процессе изучения иностранного языка.

В отечественной лингвистике схожую позицию занимают Л.И. Баранникова, В.Ю. Розенцвейг, Л.В. Щерба и др. В научной литературе определилось понимание данного термина в узком и широком смысле. Вслед за В.В. Алимовым, Г.М. Вишневской, В.А. Виноградовым, Н.Б. Мечковской, Т.Г. Шишкиной и др., мы используем широкое понимание данного явления как процесса, обуславливающего смешение элементов родного и иностранного языков в лингвистическом сознании индивидуума, который является результатом наложения двух систем друг на друга при языковом контакте [3, 5].

Лингвистическими причинами возникновения данного явления являются расхождения и сходства в языковых системах контактирующих языков [2].

В современной лингвистике существуют различные типологии интерференции, в зависимости от того, что принимается учеными в качестве основания классификации. Среди них: характер переноса навыков родного языка на изучаемый иностранный (прямая и косвенная); выявляемые признаки (явная и скрытая); коммуникативный эффект на адресата (интерференция, затрудняющая понимание, интерференция, нарушающая понимание, интерференция, препятствующая пониманию; форма проявления (внутриязыковая, т.е. внутренняя, и межъязыковая, т.е. внешняя, или интерференция первого языка и интерференция второго языка); вид речевой

деятельности (импрессивная, или рецептивная, и экспрессивная, или продуктивная); результат воздействия (положительная, или конструктивная, и отрицательная, или деструктивная); уровни языка (фонологическая, фонетическая, грамматическая, лексико-семантическая) и др.

Рассмотрим более подробно виды интерференции по форме проявления. Под внутриязыковой интерференцией понимают «процессы взаимодействия различных компонентов структуры развитого языка» [4]. Внутриязыковая интерференция проявляется в замене языковых единиц и правил обращения с ними, что приводит к ошибкам в рамках одного языка.

Для изучающих иностранный язык наиболее значимой является межъязыковая интерференция, которая возникает по причине существования различий в системах родного и изучаемого языков [1]. Межъязыковая интерференция обусловлена расхождением языковой и культурной картин мира у разных народов, различием в энциклопедических и лингвистических знаниях. Проявляется в виде речевых ошибок, немотивированном переносе явлений родного языка на другой, установлении между отдельными фактами и явлениями иностранного языка не свойственных этому языку связей и отношений. Результатом становится нарушение норм языковой структуры иностранного языка.

С целью выявления ошибок и неточностей под влиянием межъязыковой интерференции, допускаемых носителями русского языка, изучающими английский язык, было проведено экспериментальное исследование. Практическим материалом явились тексты, переведенные обучающимися на английский язык, с правками, внесенными носителями английского языка.

Всего было проанализировано 20 текстов. Широкая тематика и различные функциональные стили обусловили разнообразие содержания, обширный диапазон использования лексико-семантических и грамматических единиц, а также средств языковой выразительности. Тексты содержат познавательную информацию, интересные факты, описание событий – как далекой истории, так и недавнего прошлого.

Все тексты «реальные», взяты из опубликованных источников, написаны на современном русском литературном языке. Их понимание не вызвало трудностей ни у носителей русского, ни у носителей английского языка, принимавших участие в экспериментальной работе.

Ошибки, вызванные интерференцией русского языка, были систематизированы нами по уровням проявления межъязыковой интерференции, выделенным В.В. Алимовым [2]: фонетический и фонологический, орфографический, грамматический, лексический, семантический, стилистический.

Приведем пример практического материала, использованного в исследовании.

«Аэрофлот» меняет имидж

Компания «Аэрофлот-Российские авиалинии» намерена в этом году изменить концепцию своего бренда. Нынешний имидж компании не очень выигрышен и обходится нам в десятки миллионов недополученных долларов», - говорит коммерческий директор «Аэрофлота» Евгений Бачурин. Новая концепция призвана улучшить мнение клиентов, а заодно увеличить стоимость самого бренда.

Проект осуществляется в сотрудничестве с известным британским агентством Identica. Эта компания, в частности, занималась разработкой бренда водки «Русский стандарт» и интернет-компании Emax. Уже проведены аудит бренда авиакомпании, маркетинговые исследования в России, Европе, США и других странах. Планируется, что корпоративный стиль «Аэрофлота» существенно изменится, его новые параметры окончательно утвердят в начале этого года. В первую очередь изменения коснутся наиболее важных элементов – логотипа компании, униформы персонала, окраски самолетов, отделки салонов, посуды и т.л. До сих пор это были красный и синий, а теперь их будет три – ярко-синий, оранжевый и серебристый.

Новая концепция бренда будет реализовываться через систему сервиса. Предусматривается, что, например, новая технология работы на борту. Теперь пассажиров будут обслуживать индивидуально, как в ресторане. Кроме того, расширится меню – в частности, в нем появятся горячие супы и мороженое. Новая модель обслуживания в декабре прошлого года начала обкатываться на рейсах Москва – Нью-Йорк, а в марте ее внедрят на маршрутах в Токио и Париж.

Улучшение имиджа авиакомпании направлено в первую очередь на привлечение пассажиров первого и бизнес-классов.

New image of Russian Aeroflot (перевод носителя русского языка)

Aeroflot – the Russian Airlines intends to change the conception of its brand this year. The commercial manager of Aeroflot Yevgeny Bachurin says that the current image of the company does not have an advantageous position today and it costs them millions of lost dollars which they could get. The new concept tries to improve the opinion of the clients about the company and at the same time the main task is increasing the brand value.

The project is implemented in cooperation with the famous British agency Identica. / This project is going to put into effect with the famous Identica British Agency. In particular, this company was involved in developing a brand of vodka "Russian Standard" and Internet company IMAХ. The audit of airline brand and marketing research in Russia, US and other countries have already been produced. The corporative style of the Aeroflot company is planned to change significantly during this year, its new style will be finally adopted at the beginning of this year. In the first place changing will apply to the most important elements (parts) such as the logo's company, staff uniforms, the aircraft painting, the aircraft interior, the utensils and so on. So far only approved the new colors of the airline. / Meantime the new color of Aeroflot has

been approved. Up to this day Aeroflot has used red and blue color, and now there will be three color - bright-blue, orange and silver.

The new concept of the brand will be realized through the service. For example, it is provided to use a new technology works on board. Now, the passengers will be served individually like in the restaurant. Besides that Aeroflot is planning to expand menu - in particular, there will be hot soups and ice-cream. The new service model started to use on the flight Moscow – New York in last December and it will be introduced on flights in Tokyo and Paris in next March. Improving the image of the company is aimed in the first place to attract first class and business class passengers.

Russian Airline Company Aeroflot is Changing its Image

(редактура носителя английского языка, британский вариант)

The company *Aeroflot – Russian Airlines* intends to change the concept of its brand. “The modern image of the airline company is not profitable enough and costs us tens of millions dollars that we will never get back,” says Evgenyi Bachurin, the commercial manager of *Aeroflot*. The new concept is aimed at improving clients’ judgement of the company, at the same time increasing the value of the brand.

This project is being accomplished in cooperation with the prominent British agency *Identica*. In particular, this company developed the vodka brand *Russian Standard* and the Internet company *Emax*. An audit of the company’s brand and market investigations have already been carried out in Russia, Europe, the USA and other countries. A fundamental change of corporate style is intended for *Aeroflot*, and the new parameters of the new style will finally be confirmed at the beginning of this year. The changes will concern the most important components of the brand – the company’s logo, the uniform of the staff, the colors of the planes, the interior decoration of the planes, etc. Until now, two colours have always been used, red and blue, but now there will be three: bright blue, orange and silver.

The new brand concept will also concern the organisation of the services offered. For example, a new system of working on board will be used. This means that now every passenger will be served individually, as in a restaurant. Moreover, the menu will be expanded. In particular, hot soup and ice-cream will be included in it. This new model of catering was put into practice on *Moscow – New York* flights last December and will be used in the service system on flights to Tokyo and Paris. These improvements in the image of the company are to attract first-class and business-class passengers.

Сравнительно-сопоставительный анализ речевых ошибок, допущенных русскими обучающимися показал, что наиболее типичными являются следующие ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией:

1. Морфологические – неправильное употребление определенного и неопределенного артикля с абстрактными существительными, с существительными во множественном числе; перевод Р.п. существительного через грамматическую конструкцию с предлогом of.

2. Лексические – выбор первого или наиболее распространенного синонима без учета семантических различий между ними, перевод понятий способом калькирования, «ложные друзья переводчика».

3. Синтаксические – перевод причастных и деепричастных оборотов через придаточные предложения, смешение союзов, выполняющих схожие функции в предложении; преимущественное использование пассивных конструкций.

4. Пунктуационные – отделение придаточного предложения от главного запятой в постпозиции; знаки препинания при прямой речи; отсутствие обособления обстоятельства, стоящего в начале предложения.

Большинство интерференционных ошибок связано с тем, что учащиеся «идут» за текстом, часто переводят фразы, предложения изолированно, без учета всего контекста, при переводе лексических единиц больше обращают внимание на форму, а не на смысл, сочетаемость слов, позицию в предложении.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.

2. Алимов, В.В. Интерференция в переводе: На материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации. — М.: КомКнига, 2011. — 232 с.

3. Вишневская, Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): Дисс. ... д-ра филол. наук. — СПб., 1993.

4. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. — Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. — 486 с.

5. Шишкина, Т.Г. “Русский акцент” в английской письменной речи // материалы Второй научно-практической конференции «Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания». — Т.1 / Отв. ред. Д.А. Крячков — М.: МГИМО-Университет, 2015. — С. 126-130.

Захарова И.Н.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Гайнуллова Ф.С.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья о значении детской природоведческой книги в обучении младших школьников. Обозначены произведения русских писателей-природоведов 19-20 веков, рекомендуемые для изучения в начальной школе.

Ключевые слова: природоведческая книга, писатели-природоведы, познавательный интерес, жанры природоведческой литературы.

*Любовь к природе, впрочем,
как и всякая человеческая любовь,
несомненно, закладывается у нас в детстве
Иван Соколов–Микитов*

Важное место в русской литературе, созданной для детей, занимает тема природы, тема «братьев наших меньших». Эта природоведческая литература получила свое активное развитие в творчестве русских писателей XIX века и было успешно продолжено писателями-натуралистами в XX веке.

Детская природоведческая литература в системе обучения для начальной школы представлена разными жанрами. Это - стихи, сказки, повести, рассказы, дневники и народный фольклор.

В начальной школе учитель использует произведения о природе не только на занятиях по литературному чтению, но и на уроках окружающего мира.

Значение книг о природе заключается в том, что силой воздействия художественного образа можно не только передать определённые знания, но и формировать положительное отношение к природе, видеть красоту родного края, бережно относиться ко всему живому. Обучающиеся начальных классов знакомятся с произведениями таких писателей как Лев Толстой, Константин Ушинский, Сергей Аксаков, Дмитрий Мамин- Сибиряк, Михаил Пришвин, Виталий Бианки, Евгений Чарушин, Николай Сладков, Константин Паустовский, Георгий Скребицкий. Произведения писателей-природоведов несут в своем содержании одновременно огромное познавательное, эстетическое и нравственное начало, по-настоящему способствуют формированию счастливого человека, который умеет радоваться каждому прожитому дню, восходу солнца, радуге после дождя, первому снегу, несущей травинку птичке, прилетевшей на подоконник.

Писатели-природоведы, создавая свои замечательные произведения обращают внимание не только на красивые зарисовки пейзажей, но, в первую очередь, на нравственно-этическое содержание своего произведения.

М. М. Пришвин - непревзойденный мастер короткого жанра, считал, что он пишет и о природе, и о земле, и о людях. «Я нашел для себя любимое дело – искать и открывать в природе прекрасные стороны души человека. Так я и понимаю природу, как зеркало души человека: и зверю, и птице, и траве, и облаку только человек дает свой образ и смысл».

Невероятное описание природы в разных ее проявлениях, используя все богатство словаря русского языка можно встретить в небольших рассказах К.Г. Паустовского. В удивительно легких и доступных строках проза автора, словно

музыка композитора, оживает в рассказах, на краткое мгновение перенося читателя в живой мир русской природы.

Среди авторов, пишущих о природе для детей, особое место занимает творчество Николая Иванович Сладкова. У него есть рассказы, сказки, поэтические и информативные новеллы о природе. Книга Н.И.Сладкова «Лесные сказки» (иллюстрации выполнены художником Виктором Бастрыкиным), вышедшая в издательстве «Эксмо» в 2016 году, содержит 40 небольших произведений об обитателях леса и речек. В школьной практике на уроках окружающего мира эти произведения можно читать с целью развития познавательного интереса у обучающихся, а также для расширения кругозора, для уточнения знаний о природных объектах и явлениях. Например, произведение «Дрозд и сова». «Диалоги» этих пернатых наталкивают читателя на поисково-исследовательскую деятельность. Дрозд «интересуется» у совы: «Как сову от филина отличить?» А заканчивается эта сказка тем, что дрозд так и не узнал про отличия совы от филина, зато услышал о том, что в природе существует большое разнообразие и сов, и филинов (семь видов сов и три вида филинов). Учитель данную ситуацию может направить на проектную деятельность: «Какие бывают совы?», «Какие филины живут в нашем краю?».

В процессе проектно-исследовательской деятельности обучающиеся обращаются к различным справочникам, атласам-определителям, анализируют, обобщают, делают выводы, иллюстрируют, готовят сообщения. На основе такой деятельности у младших школьников формируются универсальные учебные действия, развиваются коммуникативные качества личности (требования ФГОС НОО).

У большинства авторов, пишущих о природе, есть своя любимая тема, свои любимые герои из мира природы. Но все они однозначно в своих произведениях предостерегают против грубого обращения с природой, против самоуверенного вмешательства в заведенный ею порядок.

Педагогами замечено, что младшие школьники с большим удовольствием и желанием принимают участие в инсценировках природоведческих произведений, в изготовлении костюмов и декораций.

Следовательно, природоведческая литература способствует и развитию творческих способностей обучающихся.

Произведения писателей – натуралистов можно использовать на разных этапах урока. Главное, чтобы они вызывали у детей интерес, мотив к познанию окружающего мира. «Именно на начальной ступени образования происходит формирование учебной деятельности, познавательного интереса и познавательной мотивации у школьников. Младший школьник будет хорошо учиться, если у него сформирована мотивация к познанию окружающего мира» [3.-С.135]. А мотивация будет, как считают психологи, только тогда, когда есть

интерес. И именно познавательный интерес мотивирует обучающихся к учебной деятельности. От активности обучающегося повышается качество знаний, которые становятся прочными и глубокими, потому что приобретались осознанно, активно и самостоятельно.

Литература

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. - М., 2007. - 576 с.
2. Бианки В. Отчего я пишу про лес / В. Бианки. – Ленинград: Детская литература, 1984. – 111 с.
3. Гайнуллова Ф.С. Занимательный материал на уроках окружающего мира как средство формирования познавательного интереса младших школьников //Ознакомление с окружающим миром в современном образовательном процессе. Сборник материалов научно-практической конференции /Сост. и отв. редактор М.С. Смирнова,- М.: Издательство «Перо»,2016.-155 с.
4. Русские писатели XX века о России и природе / сост. Н. В. Умрюхина. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2011. – 72 с. – (Детская классика)
5. Сладков Н.И. Лесные сказки /Николай Сладков;ил.В Бастрыкина.- Москва: Эксмо, 2016.-96 с.:ил.- (Книги- мои друзья).
6. Соколов-Микитов, И. С. На теплой земле: повести и рассказы / И.С.Соколов-Микитов. – Ленинград: Советский писатель, 1978. – 654 с.

Муродходжаева Н.С.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Редечкина А.О.

ГБОУ Школа № 2073 ОП "Василёк"

ИГРОВАЯ МОДЕЛЬ НЕПОСРЕДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье приводится обоснование и раскрывается содержание игровой модели непосредственно-образовательной деятельности по физической культуре как средства более полного использования потенциала различных видов игр для решения задач определенного типа занятия в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: непосредственно-образовательная деятельность, игра, модель, физическая культура.

Образовательный процесс в современной образовательной организации основан на принципе природосообразности, имеет четко выраженную ориентацию на личностное развитие ребенка. Для достижения данной цели составляется план образовательного процесса, содержание которого формируется в соответствии с принципами федерального закона «Об образовании в РФ», федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также на базе основной образовательной программы.

Решение значительного ряда образовательных задач обеспечивается за счет непосредственно-образовательной деятельности (далее - НОД) – деятельности, которая специально организуется педагогами образовательной организации. НОД играет важную роль в дошкольном образовании, так как выступает формой формирования системы начальных знаний, представлений и умений детей в разных образовательных областях [4].

НОД подразделяется на виды по решению образовательной задачи: развитие речи, музыкальное воспитание, лепка, аппликация и другие. Одним из видов является непосредственно-образовательная деятельность по физической культуре. Данный вид непосредственно-образовательной деятельности является основной формой работы по формированию двигательных умений и навыков, развитию физических качеств. При этом, задачи полноценного физического развития и укрепления здоровья детей достигаются совокупностью различных по задачам НОД.

Непосредственно-образовательная деятельность по физической культуре может быть организована в различных формах. Так, М.М.Борисова выделяет следующие формы:

1. Физкультурное занятие;
2. Физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня: утренняя гимнастика, подвижные игры, физические упражнения на прогулке, физкультминутки, закаливающие мероприятия;
3. Самостоятельная двигательная деятельность детей;
4. Активный отдых: туристские прогулки, физкультурный досуг, физкультурные праздники, дни здоровья, каникулы;
5. Задания на дом.

Все формы способствуют комплексному решению задач физического воспитания. Однако каждая из форм решает свои специальные задачи и имеет свою специфику [6; 262].

Анализ современных источников по проблеме показал, что исследователи, в основном, опираются на следующую классификацию типов физкультурных занятий:

1. Учебно-тренировочное – формирование двигательных умений и навыков, развитие физических качеств. Составляют основную часть всех занятий;

2. Сюжетное – построено на одном сюжете. Решаются задачи совершенствования двигательных умений и навыков, воспитание интереса к занятиям физическими упражнениями;

3. Игровое – построено на основе разнообразных подвижных игр, игр-эстафет, игр-аттракционов, игровых упражнений. Совершенствуются двигательные умения и навыки, развиваются физические качества, воспитывается интерес к занятиям физическими упражнениями, двигательная самостоятельность;

4. Тренировочное – основу данной типа составляют спортивные игры и упражнения;

5. Комплексное – направлено на синтез различных видов деятельности. Решаются задачи физического, психического, умственного и нравственного развития;

6. Физкультурно-познавательное – носят комплексный характер, решают задачи эколого-физического, нравственно-физического характера и т.д.;

7. Тематическое – посвящено, как правило, какому-либо одному виду спортивных игр или упражнений: катанию на коньках, лыжах, элементам спортивных игр. Разучиваются новые виды спортивных упражнений, закрепляются навыки в уже освоенных движениях.

8. Контрольное – проводится после изучения раздела программы и направлено на количественную и качественную оценку двигательной подготовленности детей в основных движениях и физических качествах;

9. Нетрадиционное – занятия современными народными танцами, ритмической гимнастикой, у-шу, хатха-йога и др.

Анализ классификации привел нас к выводу о том, что некоторые типы занятий можно объединить в более общие группы на основании схожести их по главным характеристикам.

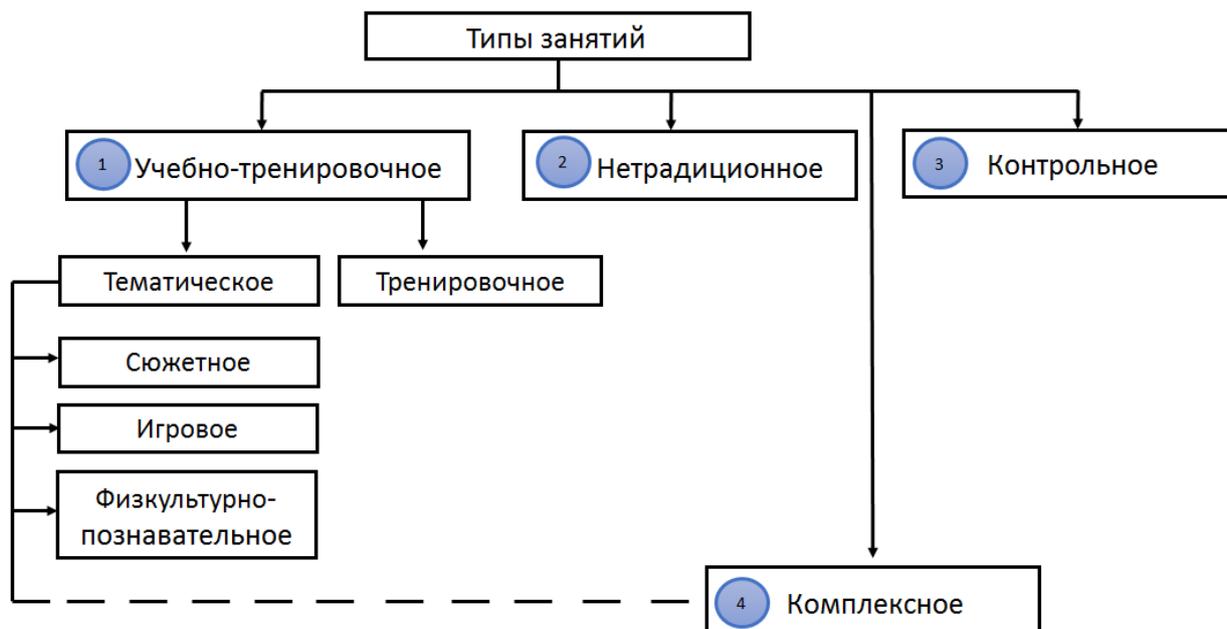


Рисунок 1. Уточненная классификация типов НОД по физической культуре

Представленная классификация учитывает схожие характеристики типов физкультурных занятий и объединяет их в более общие группы. Выделенные типы НОД по физической культуре, как отмечалось выше, обладают определенной направленностью, что, в свою очередь, влияет на цели и задачи каждого занятия. Но средства и методы решения задач уже такой жесткой «привязки» к типу занятия не имеют. При определении потенциально эффективных средств и методов педагог, прежде всего, опирается на психологические особенности возраста, на индивидуальные особенности детей и т.д. И, безусловно, для детей дошкольного возраста наиболее эффективными оказываются игровые формы и методы.

Игра является источником и средством познания окружающего мира. В игре ребенок усваивает нормы и правила поведения в обществе, получает опыт социального взаимодействия. Игра вызывает активную работу мысли, способствует расширению кругозора [5]. В основном, в НОД по физической культуре используется подвижная игра. Подвижная игра – один из путей, ведущих ребенка к познанию мира, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. В основе подвижных игр лежат физические упражнения, которые дают большой оздоровительный эффект [6; 4].

В то же время, потенциал других видов игр (сюжетно-ролевая, дидактическая, театрализованная) используется, на наш взгляд, не в полной мере. Мы имеем в виду не просто включение той или иной игры в ход занятия, а построения занятия по форме данной игры. К примеру, сюжетно-ролевая игра характеризуется наличием ролей (ярких образов), сюжета, не связанного

напрямую с литературным произведением. Следовательно, наиболее коррелируется с сюжетно-ролевой игрой физкультурно-познавательное занятие. А театрализованная игра имеет заранее продуманный сюжет, основанный на литературном произведении, образы, дополненные атрибутами костюмов и т.д. И именно с таким описанием совпадает по содержанию сюжетное занятие по физической культуре.

С опорой на предложенную классификацию физкультурных занятий нами была построена игровая модель НОД по физической культуре с учетом необходимых условий реализации и видов игр, доступных детям среднего дошкольного возраста.

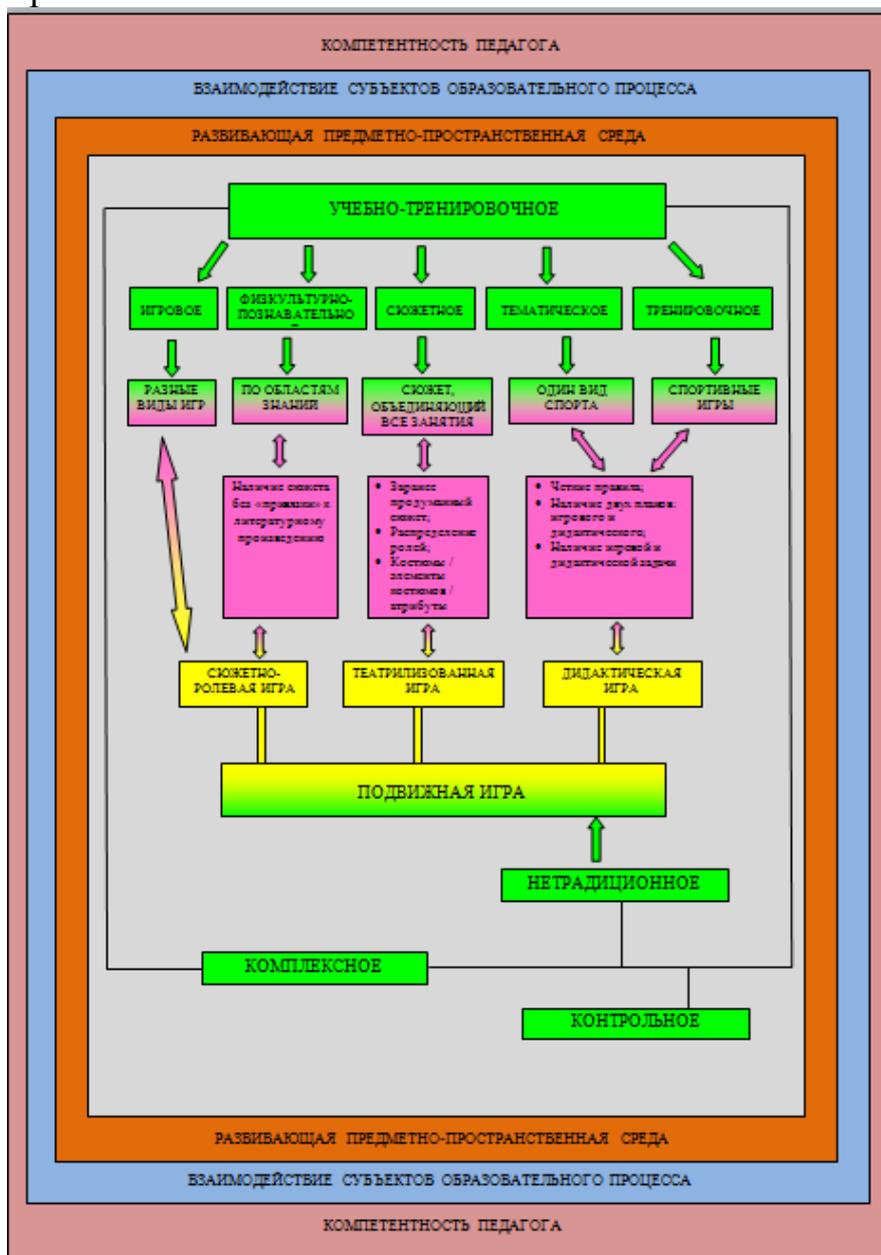


Рисунок 2. Игровая модель непосредственно-образовательной деятельности по физической культуре

Таким образом, проведя анализ научно-методической литературы по вопросу организации непосредственно-образовательной деятельности по физической культуре в дошкольной образовательной организации, мы пришли к выводу о потенциальной эффективности игровой модели как структурно-схематического представления различных типов занятий и соответствующих им игр. Модель отражает взаимосвязи компонентов и условий реализации. Следующим шагом разработки модели станет опытно-экспериментальная деятельность по её апробации и оценке эффективности.

Литература

1. Кожухова, Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях: учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / Н.Н.Кожухова, Л.А.Рыжкова, М.М.Самодурова; под.ред. С.А.Козловой. – М.: Академия, 2002. – 316 с.
2. Муродходжаева, Н.С. Растим здоровых и умных детей: научно-методическое пособие / Н.С. Муродходжаева, В.Ю. Полякова; под.ред. А.И. Савенкова. – М.: Эдитус, 2015. – 215 с.
3. Полтавцева, Н.В. Физическая культура в дошкольном детстве / Н.В.Полтавцева, Н.А.Гордова. – М.: Просвещение, 2006. – 271 с.
4. Савенков, А.И. Содержание образования как фактор развития детской одаренности / А.И. Савенков // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - № 1. – С.38.
5. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие для студ.высш.учеб.заведений / Э.Я.Степаненкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.
6. Тематические подвижные игры для дошкольников / авт.-сост. М.М.Борисова. – М.: Обруч, 2015. – 160 с.
7. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Практическая подготовка студентов: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова, В.В. Горелова; под.ред. С.А. Козловой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 271 с.

Мунилкина А.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: miss.munilkina@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрываются возможности педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста; представлены материалы исследования, нацеленного на разработку и апробацию модели педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, сюжетно-ролевая игра, дети младшего дошкольного возраста.

На протяжении дошкольного детства жизнь ребенка пронизана игрой. Именно в ней происходит осознание своего места среди людей и желание стать взрослым, формируются и закрепляются новые формы поведения, развиваются психические познавательные процессы. Усвоение нового через игру для дошкольника происходит легко и охотно [4, 5].

Преимущественной деятельностью в дошкольном возрасте становится сюжетно-ролевая игра. Её базой служит мнимая либо воображаемая ситуация, где ребенок заимствует функцию взрослого и осуществляет её в созданных лично им условиях. Игра не предъявляет требований, которые ребенку непосильны, в тоже время, она требует напряжения сил, бодрого, жизнерадостного самочувствия [3, 4, 6].

Сегодня происходит постепенное вытеснение сюжетно-ролевой игры из дошкольного образования. Времяпрепровождение дошкольников в наибольшей степени занято игровыми методами обучения, так как воспитатели дошкольных образовательных организаций недооценивают значимость сюжетно-ролевых игр в развитии детей. Педагоги дошкольных групп всё чаще рассматривают игру как чисто прикладное, дидактическое средство. Кроме того, нынешние воспитатели недостаточно владеют методикой организации сюжетно-ролевой игры и руководства ею, нередко подменяя игру приёмами и игровыми методами обучения.

Ещё одной проблемой является то, что в сюжетно-ролевых играх зачастую детская самостоятельность и активность заменяется собственной инициативностью воспитателя. Ребёнок в такой игре становится исполнителем указаний, предписаний взрослого, а не субъектом игровой деятельности, то есть дошкольник сам – не деятель, не творец, не открыватель. Последствия этого отражаются на общем уровне развития и психологических особенностях современных детей в целом [2, 3].

Без специально организованного педагогического вмешательства полноценная сюжетно-ролевая игра ребенка будет развиваться в медленном темпе. Формирование игры происходит активнее, если педагог ей целенаправленно управляет. При этом необходимо принимать во внимание, на какие методы следует опираться взрослым. Ими могут быть личный пример воспитателя, образцы поведения, которые демонстрирует социальное окружение, поступки, которые описываются в художественной, публицистической и педагогической литературе. А.П. Усова [7] утверждает, что нет необходимости учить детей правильным способам взаимодействия друг с другом, а нужно управлять развитием данных взаимоотношений, организовывая жизнь дошкольников с учетом их интересов и возможностей, при всем при этом направлять самостоятельность деятельности в нужное русло. Педагог не только обучается, но и организывает. При направлении игры, воспитатель акцентирует внимание детей на простые нравственные нормы, при усвоении которых происходит регулирование коллективных взаимоотношений и проявление помощи в справедливом решении.

Анализ современных научных исследований в области педагогического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста [3, 4] позволяет выявить ряд противоречий: между осознанием необходимости педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры детей и недостаточной разработанностью соответствующих технологий в свете современных требований стандарта дошкольного образования; между пониманием педагогами необходимости начинать педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры с младшего дошкольного возраста и недостаточной научно-практической разработкой педагогического и методического обеспечения данного процесса в нынешних условиях.

Для разрешения выявленных противоречий на начальном этапе проведенного нами исследования была организована диагностика актуального состояния педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста. В целом наше исследование было нацелено на разработку и апробацию модели педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Белочка» города Красноармейск Московской области. Работа на констатирующем этапе исследования осуществлялась последовательно.

Сначала были осуществлены анализ созданных условий для игр детей и мониторинг игровой деятельности детей, беседы с детьми. При наблюдении за играми детей основное внимание уделялось следующим критериям:

- 1) Содержание игры: для того, чтобы сравнить представление о содержании игры, мы узнали, как у играющих появляется замысел, в какой степени многообразны замыслы игр у детей и назначенные ребенком игровые

задачи, каков уровень самостоятельности ребенка при выборе замысла и постановке игровых задач.

2) Взаимодействие детей в игре: идет ли ребенок на взаимодействие, кому ребенок ставит игровые задачи: взрослому или сверстнику, может ли принимать игровые задачи, сколько длится взаимодействие детей в игре.

3) Способы отражения действительности: в какой степени разнообразны игровые действия с игрушками, каков уровень обобщенности игровых действий с игрушками, имеются ли в игре игровые действия с предметами-заместителями и воображаемыми предметами, а также каков уровень самостоятельности детей в применении названных способов решения игровых задач, берет ли ребенок на себя роль, в какой степени разнообразны и выразительны ролевые действия, содержатся ли в игре ролевые высказывания и ролевая беседа, каков уровень ее содержательности.

4) Самостоятельность детей в игре: формированию самостоятельности детей придавалось особое значение, но отдельно эта группа показателей не выделялась, она находилась в каждой рассмотренной группе.

Кроме названного выше, при наблюдении за играми детей особый интерес вызывали поведение и знания ребенка в игре, качеству и наполненности игровой среды в группе, устойчивости детских игровых сообществ, различным инцидентам и способам их разрешения, способам влияния воспитателей на игровую деятельность.

Наблюдение фиксировалось в специальном журнале по следующим позициям: участники, начало игры, содержание игры, конец игры.

В процессе бесед с детьми выяснились игровые и партнерские предпочтения детей, игровая тематика любимых игр.

С этой целью опрос проводился по следующим вопросам:

1. В какие игры тебе больше всего нравится играть в детском саду?
2. В какие игры ты играешь дома?
3. Кто с тобой играет дома?
4. Ты больше всего любишь играть с детьми или со взрослыми?
5. Во что тебе больше нравится играть со взрослыми?
6. Во что тебе больше нравится играть с детьми?

Далее проводится анализ ответов детей. По нашему предложению, воспитателем была организована сюжетно-ролевая игра «Больница Айболита».

На втором этапе констатирующего эксперимента были организованы анкетирование и беседы с родителями, с целью уточнения представлений об их отношении к игре ребенка.

Опрос проводился по следующим вопросам:

1. На сколько часто Вы играете со своим ребенком?
2. В какие игры чаще всего Вы играете с ребенком?
3. Играете ли Вы с ребенком в сюжетно ролевые игры? Какие?
4. Кто проявляет инициативу начала игры, Вы или ребенок?

5. Как Вы думаете, взрослые должны принимать участие в детской игре? Почему?

6. Какова значимость родителя в развитии детской игровой деятельности?

7. Какова роль игры и сюжетно-ролевой игры, в частности, в жизни ребенка?

Впоследствии был проведён анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента. На основе этих данных были определены задачи формирующего эксперимента. Работа также осуществлялась поэтапно.

На первом этапе предполагалось повысить профессиональную компетентность воспитателей, заинтересовать родителей проблемой детской сюжетно-ролевой игры, дать родителям представления о специфике и условиях развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте.

Методическая работа с воспитателями включала: консультации, в том числе и дифференцированного содержания для молодых воспитателей с целью обучения их приемам формирования детской сюжетно-ролевой игры. Для всех воспитателей была проведена консультация о культуре взаимодействия с семьей. Для психолого-педагогического просвещения родителей проводилась работа по ознакомлению их с вопросами и проблемами игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста, в частности, организации сюжетно-ролевой игры.

Работа с родителями велась преимущественно с использованием консультирования. Были проведены три консультации на темы: «Игра – это серьезно!», «Игрушка – не балушка!», «Игры с игрушками дома».

Кроме того, нами были подготовлены компьютерные презентации для родителей с выдержками и советами педагогов о формировании детской игры, а также фотографиями детей детского сада. Фотографии подобрали по теме: «Играющие дети».

На формирующем этапе эмпирического исследования целью являлось становление у родителей умения организовать игру ребенка, педагогически целесообразно участвовать в ней. Для этого нами были разработаны и проведены специальные педагогические семинары-практикумы и тренинги для взрослых. В практических мероприятиях нами использовалась методика Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой [1], направленная на обучение детей овладению новым, более сложным способом построения игры – совместным сюжетосложением, так называемая игра-придумывание. Кроме того, чтобы помочь родителям взглянуть на некоторые ситуации, в том числе и игровые, глазами детей, побыв в роли ребенка, глубже понять мотивы детских поступков, нами были использованы методические разработки Н.А. Коротковой [1].

Также в опытной группе детского сада нами были организованы ситуации, которые помогли родителям понять, как использовать игрушки для развития сюжетно-ролевой игры ребенка. Организуя такие ситуации, воспитатели передавали игровую культуру одновременно и детям, и их родителям, показывая в живой совместной игре, как можно взрослым включиться в партнерскую

игровую деятельность с ребенком. Вся работа была направлена на то, чтобы родители поняли, что такое игра дошкольника, открыли для себя и для своего ребенка возможности игрового материала и в домашних условиях естественно включались в игру ребенка, придавая ей новый творческий импульс.

Принимая во внимание позитивную динамику в ходе управления играми детей, которая выражалась в ходе формирующего эксперимента, нами были определены задачи контрольного этапа: выявить результативность проведенной работы; обозначить характер изменений в обучении родителей сюжетно-ролевой игре с детьми. Мы использовали такие методы, как: анкетирование, индивидуальные беседы с родителями, наблюдение за деятельностью воспитателей и детей, открытые показы.

Анкета повторяла анкету для родителей, которая была сформулирована на констатирующем этапе нашего исследования. Прделанная работа позволила организовать открытый показ сюжетно-ролевой игры «Доктор» в младшей группе, которая позволила увидеть рост педагогического мастерства родителей и отметить уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей.

В качестве положительного результата проведенной исследовательской деятельности можно отметить:

- 1) применение в игре многоперсонажных сюжетов с конкретной ролевой структурой, в какой одна из ролей напрямую объединена со всеми другими;
- 2) несогласие с конкретным соотношением числа персонажей (ролей) числу участников игры (персонажей оказалось больше, чем участников);
- 3) в достаточной мере уверенное и гибкое управление педагога играми детей;
- 4) большее разнообразие игровой атрибутики.

Мониторинг самостоятельной игровой деятельности детей проводился каждый день в свободное время в течение недели. Это позволило сделать выводы о том, что у младших дошкольников появилась установка, чтобы придумывать новую и интересную игру. Традиционные сюжеты игр стали более разнообразны и сложны, нежели раньше, в них появились новые сюжетные линии, например, в играх на семейную тематику появились линии «В семье родился ребенок», «В гости из деревни приехала бабушка», «Поездка к морю», «Строим дом». Вследствие этого наметилась многотемность, которой мы не видели на этапе констатации. У детей стало получаться переплетать, комбинировать события и роли, которые относились различным сюжетам. Возросло число ситуаций речевого взаимодействия, когда дошкольники только проговаривали очередное событие, а не обыгрывали его, намечая дальнейшее направление сюжета. Количество детей в групповых сообществах возросло (4-5 человек), в игре произошел рост инициативы участников, дети стали меньше зависеть от активности одного ребенка-лидера. Способность сопоставлять собственные действия, умение прислушиваться к партнерам по игре, привело к уменьшению конфликтных ситуаций.

Исходя из данных анализа о совместной деятельности родителей и детей, можно определить, что родители прониклись пониманием ценности игры для детского развития, а знания и практические умения повысили их компетентность. Они стали больше времени уделять совместным играм с детьми, без внимания не остались сюжетно-ролевые игры. Родители стали принимать активное участие в организации оформления игровых зон группы.

Обобщая сказанное, отметим, что для должного развития сюжетно-ролевой игры следует повышать компетентность педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей воспитанников. Однако главным показателем результативности выполненной работы с педагогами и родителями стали положительные перемены в игровой деятельности детей.

Литература

1. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребёнком. [Электронный ресурс. URL: <http://databooks.review/kak-igrat-s-rebenkom-mixajlenko-ninel-yakovlevna-korotkova-nadezhda-aleksandrovna/>] (Дата обращения 01.11.2018).
2. Новосёлова С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность [Электронный ресурс. URL: http://igrashkolasnovoselovoy.narod.ru/olderfiles/1/dsaj_2003_6_N.pdf] (Дата обращения 01.11.2018).
3. Савенков А.И., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Цаплина О.В. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования // Методист. – 2017. – №9. – С. 61 –67.
4. Социализация личности ребёнка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: монография /авторский коллектив: А.Н. Ганичева, Н.И. Демидова, Е.А. Дубровская, В.Д. Калищенко, С.В. Кожокар, С.А. Козлова, М.В. Крулехт, Н.Б. Полковникова, Е.О. Полосухина, Н.П. Флегонтова, А.Ш. Шахманова, С.Е. Шукшина / под науч. рук. С.А. Козловой. – М.: МГПУ, 2017. – 196 с. –С. 39 – 52.
5. Полковникова Н.Б. Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса в группе детского сада // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. № 4. 2018. С. 59–70.
6. Полковникова Н.Б. Развитие самосознания дошкольников в процессе деятельности восприятия сказки // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2017. - № 4. – С. 15 – 20.
7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей [Электронный ресурс. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=usova_rol-igry-v-vospitanii-detej_1976&bookhl] (Дата обращения 01.11.2018).

Мерабова И.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ МАТЕМАТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются проблемы обучения первоклассников математике. Рассматриваются понятия познавательно-исследовательской деятельности, исследовательской деятельности; выделяются условия, при которых применение познавательно-исследовательской деятельности положительно повлияет на обучение детей 6-7 лет математике.

Ключевые слова: младший школьник, первоклассник, познавательно-исследовательская деятельность, исследовательская деятельность, познавательное развитие, познавательная задача, экспериментирование, проектирование.

Abstract: The article reveals the problems of teaching mathematics to first-graders. The concepts of cognitive-research activity, research activity are considered; the conditions under which the use of cognitive-research activity will have a positive impact on the education of children 6-7 years of mathematics.

Keywords: Junior high school student, first-grader, cognitive research activities, research activities, cognitive development, cognitive task, experimentation, design.

Цель настоящей статьи - выявить проблемы обучения детей 6-7 лет математике и предложить условия их решения посредством познавательно-исследовательской деятельности.

Математика играет огромную роль в жизни школьников, так как развивает их интеллект и воспитывает значимые личностные качества. Но процесс обучения математике сложен и многогранен, поэтому при его осуществлении требуется пристальное внимание к особенностям развития тех, кто принимает в нем непосредственное участие.

Проблеме обучения детей 6-7 лет отводится отдельное место в психолого-педагогической теории и школьной практике. Это обусловлено в первую очередь уровнем психического развития первоклассников, а также тем периодом адаптации, который они переживают. В это время дети еще сохраняют определённые черты старшего дошкольника: приоритетными видами мышления для них являются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление; ведущим видом деятельности еще какое-то время остается игра; ярко выражена способность к механическому запоминанию и т.д. Важной характеристикой ученика первого класса является его природное любопытство и любознательность, то есть познавательная активность. 6-7 лет – возраст, когда ребенок пытается установить причинно-следственные связи, исследует

окружающую действительность, делает открытия, строит свою картину мира. Известно, что познавательно-исследовательская деятельность - необходимое условие продвижения человека в различных сферах жизни и науки [4, с. 312]. Познавательно-исследовательская деятельность детей 6-7 лет идеально подходит для утоления их жажды познания, а значит и развития.

Проблемой обучения первоклассников математике занимались такие ученые, педагоги, как: Н.А.Менчинская, Н.Б.Истомина, Н.П.Локалова, А.Р.Лурия, Г.Ф.Кумарина, Л.С.Цветкова и др. Анализ теории и школьной практики позволил выделить трудности, которые возникают перед детьми при обучении математике в первом классе. Назовем их: отсутствие устойчивых навыков счета; ошибки в нумерации, сравнении чисел, чтении и написании математических символов; недостатки в определении понятий, особенно при работе с геометрическим материалом; проблемы при вычислениях "в уме" без материальной опоры; незнание отношений между соседними числами; неспособность к обобщениям; нарушения ориентации в пространстве; неспособность к самостоятельному решению простых задач, стремление к угадыванию способа действия, или даже результата и др.

Рассмотрение указанных трудностей подводит к пониманию того, что они возникли не только из-за особенностей развития первоклассников, или недостатков их дошкольной математической подготовки, но и, в том числе, из-за снижения на каком-то этапе уровня познавательных интересов и познавательной активности детей. Еще одной причиной, влияющей на процесс развития у детей математических знаний и умений, является нарушение преемственности в подходах к обучению математике на различных ступенях образования. Преемственность, как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеет общие и специфические цели для каждого возрастного периода. Здесь важно отметить, что дошкольное образование зарождает фундаментальное развитие способностей ребенка, а НОО, опираясь на опыт детского сада, помогает дальнейшему становлению личности [2]. Суть преемственности дошкольного и начального общего образования, по ФГОС ДО, заключается в развитии у детей предпосылок универсальных учебных действий [4]. Поэтому, возвращаясь к анализу причин трудностей в обучении, можно говорить о том, что первоклассники оказываются не подготовленными в полной мере к формированию УУД (в частности, к формированию познавательных УУД).

В связи со сказанным, возникает необходимость поиска средств для повышения уровня математических знаний учащихся. В настоящий период предлагаются такие разнообразные и неоднородные средства работы в данном направлении, как: проблемное обучение и проектный метод, занимательность, информационно-компьютерные технологии и даже робототехника.

Анализ опыта и научной литературы, результатов исследований проблемы обучения детей 6-7 лет математике, помог выделить еще одно из возможных

средств обучения математике - познавательно - исследовательскую деятельность. Изучением познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.А. Короткова, И.И. Левашева, Л.А. Парамонова и др. Познавательно - исследовательская деятельность представляет собой определённую активность ребенка, которая направлена на познание устройства вещей, связей и явлений окружающего мира, их упорядочивание и систематизацию. Выделяют основные формы развития познавательно-исследовательской деятельности (согласно ФГОС ДО): наблюдение, решение проблемных ситуаций, экскурсии, моделирование, экспериментирование, коллекционирование, проектирование. Познавательное развитие предполагает развитие познавательных интересов, способностей и активности детей, любознательности, познавательной мотивации; формирование познавательных действий, первичных представлений об объектах окружающего мира, об их свойствах и отношениях и т. д.

Познавательно-исследовательская деятельность является предпосылкой к исследовательской деятельности. Если учитывать особенности развития первоклассников, на начальных этапах обучения математике возможно предлагать им задания на привычную познавательно-исследовательскую деятельность, которая в дальнейшем постепенно перейдет в деятельность исследовательскую. Исследовательская деятельность осуществляется при исследовательском способе работы [5]. Поэтому перед педагогом возникнут задачи: подробно изучить основы исследовательской деятельности и организовать исследовательскую работу на математическом материале.

А.И.Савенков под исследовательской деятельностью понимает особый вид интеллектуально-творческой деятельности, которая появилась в результате функционирования механизмов познавательной активности и строится на базе исследовательского поведения. Значимость интеллектуально-творческой исследовательской деятельности в школе подчеркивали В.И. Андреев, И.А.Зимняя, А.М.Матюшкин. Психологические основы организации учебно-исследовательской деятельности детей разного возраста описаны А.Н.Поддьяковым, А.И.Савенковым. Теоретические, методические, дидактические аспекты исследовательской деятельности учащихся представлены в трудах Л.А.Казанцевой, Г.В. Макотровой, А.В. Леонтовича. Вопросы развития исследовательских умений рассматривались О.А. Ивашовой, А.Г.Иодко, О.И.Митрош, В.П. Ушачевым и др.

Следует отметить, что познавательно-исследовательская деятельность младшего школьника отличается от познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников. Для математического развития детей младшего школьного возраста, характерными видами познавательно-исследовательской деятельности в работе являются: решение познавательных задач, экспериментирование, проектирование. Познавательная задача – это создание определённых условий в учебных ситуациях, побуждающие ученика к

оперированию уже известными знаниями в новых ситуациях и ведущие к открытию новых способов действий. Экспериментирование – форма познавательно-исследовательской деятельности, проявляющаяся в познавательной активности детей и направленная на получение новых знаний. Проектирование – средство формирования познавательной активности детей. Является эффективным видом детской деятельности, положительно влияющей на развитие умственной активности и самостоятельности. Позволяет интегрировать сведения из разных областей науки для решения одной проблемы путем реализации замысла, доведения его до стадии получения нового оригинального "продукта".

Организация путей решения познавательных задач, опытно-экспериментальная деятельность и использование проектирования позволяют удовлетворить такие потребности детей, как любознательность, стремление к новому знанию. В своей практике педагог может применять формы познавательно-исследовательской деятельности, которые будут направлены «на исследования» математического содержания. Это могут быть некоторые фрагменты урока математики, которые представляют собой презентации результатов исследований, или экспертизу готовых работ, а также внеурочные занятия по выполнению домашнего задания исследовательского характера. Во внеурочное время актуальным сегодня видом исследовательской деятельности является упомянутый выше проект.

Таким образом выполненный анализ позволил наметить условия, при реализации которых обучение детей 6-7 лет математике, посредством познавательно-исследовательской деятельности, будет успешным. Это следующие условия: учет особенностей психического развития детей 6-7 лет; преемственность в организации познавательно-исследовательской деятельности; гармоничное внедрение в процесс обучения математике комплекса познавательно-исследовательских заданий с методическими рекомендациями.

Литература

1. Аксенова Т. А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО// Молодой ученый. - 2016. - №12.6. - С. 1-6.
2. Белошистая А.В. О преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Вопросы психологии. – 2008. - №6. – С.39-45.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 288 с.

4. Устивицкая К.Б., Муртазина, Н.А., Об опыте развития поисковой деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / К.Б. Устивицкая, Н.А. Муртазина. Современный ученый. - 2017. - №5. - С. 312 -315.

5. Устивицкая К. Б., Муртазина Н.А. Проблема формирования исследовательской деятельности у старших дошкольников в процессе математической подготовки. // Сборник материалов научно-практической конференции "Актуальные проблемы дошкольного и начального образования", Дни науки МГПУ-2015, стр.73-77.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. №373. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32с.

Валеева О.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение математике обычно направлено на освоение и закрепление стандартных алгоритмов действий. Использование заданий, требующих нестандартного подхода, способствует развитию креативности школьников, более успешному процессу обучения. В данной статье рассматриваются примеры заданий для уроков математики в начальной школе, способствующие развитию творческого мышления учащихся.

Ключевые слова: творческое мышление, начальная школа, обучение математике, развитие, креативность.

Сегодняшний образ жизни обязует человека максимально использовать творческие способности. То, насколько творческое мышление развито у каждого отдельного индивида, во многом зависит от системы обучения.

При всех своих преимуществах существующая система образования, особенно в начальных классах, формирует в первую очередь умение работать по алгоритмам, заучивание стандартов, усвоение типичных путей и способов получения результата. Особенно сильно данные тенденции проявляются на уроках математики в начальной школе.

Ситуация усугубляется тем, что современное образование на уроках математики:

- подчинено сильной стандартизации и алгоритмизации методов решения задач;
- недостаточно включает учащихся в творческий процесс поиска решений задач;

– в малой степени способствует формированию умения самостоятельно анализировать содержание задачи, выдвигать гипотезы и предлагать решения [1].

Таким образом перед педагогами стоит вопрос: как же развивать креативность младших школьников на уроках математики, сохраняя высокий уровень качества обучения и освоения материала.

В данной статье мы разберем варианты учебных заданий для каждого класса начальной школы, которые соответствуют возрастным и психологическим особенностям школьников, гармонично вписываются в учебные программы и планы, одновременно способствуют развитию творческого мышления учащихся младших классов, подталкивают ребят к поиску альтернативных вариантов и способов достижения результата.

Учащиеся первых классов с удовольствием дополняют геометрические фигуры до целого рисунка или наоборот находят «спрятанные» фигуры в изгибах линий, среди пейзажей и даже на портретах. Аналогично можно проводить работу по знакомству с цифрами и их лучшему запоминанию.

Использование наглядности на уроках математики делает занятия более живыми, способствует развитию образного мышления и воображения школьников. Красочные картинки стимулируют творческие способности, повышают интерес к задачам.

Также хорошо зарекомендовал себя способ «дополнения» или «завершения» задач, когда ребятам предлагается самостоятельно придумать, каким образом сложилась та или иная ситуация задачи, что произойдет после того, как мы совершим необходимые действия.

Уже в первом классе можно предлагать ученикам задания без вопросов, когда ребята сами моделируют ситуацию и делают выводы о том, что они могут узнать на основании имеющихся данных.

Данный способ предоставляет учащимся свободу выбора действий, различные варианты работы. Например, в задаче, где известно количество яблок и количество груш, первый ряд находит, сколько всего было фруктов, а второй – каких фруктов и на сколько больше. Если же предложить ребятам сами выбрать желаемое действие – мы способствуем не только развитию творческого мышления, а также самостоятельности и ответственности.

Стихотворные задания, игры в классе и на свежем воздухе способствуют скорейшему запоминанию математических терминов. При этом сам процесс обучения является полностью творческим, закрепляет у младших школьников позитивное восприятие материала. Как известно, положительная эмоциональная окраска предмета изучения дает более глубокое освоение.

Начиная со второго класса при развитии творческих способностей учащихся следует уделять внимание заданиям, которые ориентируют ребят на получение нового продукта.

В первую очередь к таким заданиям относится составление задач по рисунку, об окружающих предметах (на парте, в кабинете). Следующий этап, к которому мы стремимся при развитии творческого мышления – составление задач по целиком вымышленной ситуации, опираясь лишь на числовые данные.

Ко второму году обучения школьники уже успешно справляются с многозадачными заданиями. Например, при запоминании задачи в стихах помимо основного действия можно предложить посчитать количество упомянутых в тексте животных, слов на определенную букву и т.д.

Урок математики становится не просто рядовым школьным предметом, а площадкой для развития воображения, внимания, памяти, мышления в целом. Включение в творческие задания математических символов и терминов, геометрических фигур способствует расширению общего кругозора и способностей находить оригинальные закономерности [2].

На данном этапе также рационально использовать задачи-шутки. Текст таких задач может быть совершенно нереальным, сказочным, однако математические действия остаются неизменными, правила по-прежнему действуют. Таким образом школьники привыкают мыслить абстрактно, отвлекаться от наглядных пособий.

Ученики третьих классов вполне готовы к созданию своих собственных задач без подсказок учителя и вводных данных, только на заданное действие или тему урока. В этом случае мы развиваем именно творческое математическое мышление, направленное на созидание и разрешения проблемных ситуаций.

Способ дифференцирования заданий по уровню сложности часто используется на уроках математики в начальной школе. На первом этапе учащиеся действуют по алгоритму, на втором – используют полученные ранее знания в новой ситуации, в дальнейшем – создают новый творческий подход к поиску ответа.

На данном этапе творческие задания на уроках математики способствуют развитию умений делать обобщения, находить взаимосвязи, переносить алгоритмы решения одной ситуации на другую аналогичную, открытие новых путей и способов решения.

Способствуют развитию творческого мышления и задачи с недостающими данными. Ребята становятся перед выбором: признать задачу нерешаемой или сделать допущение и решить по своим добавленным условиям.

Математика закономерно представляется как самая точная и однозначная наука. Однако привнесение дополнительного элемента (переменной – в будущем) в условие задачи формирует у школьников понимание вариативности верных ответов.

Одним из самых простых заданий, демонстрирующих возможность нескольких правильных ответов на основании одних и тех же данных, является «найди лишнее». Например, в ряду чисел 15 (нечетное), 18, 46 (не делится на 3), 102 (трехзначное) лишним может быть практически любое.

В зависимость от того, какой критерий школьники берут в основу, результат будет отличаться. При этом педагог формирует у учащихся не только творческое математическое мышление, а еще и умение смотреть шире, выходить за рамки ситуации, а также прислушиваться к чужим ответам, даже если они не совпадают с собственным.

В третьем и четвертом классах отлично зарекомендовали себя задания на нахождение нескольких способов решения одной и той же задачи. Причем лучшим можно признать не только самое короткое решение, а также и то, действия в котором производятся над «удобными» числами.

Самый рациональный, самый короткий, а также самый странный и долгий способы решения задачи одинаково хороши, если речь идет о развитии творческих математических способностей. И чем дальше предложенный учеником вариант решения от классической схемы, тем выше вероятность нового открытия, непредсказуемых достижений [4].

Отдельно следует упомянуть раздел геометрии, так как именно работа с геометрическими фигурами, плоскостями, разложение на части или сборка новой фигуры из существующих дают самый осязаемый толчок к переходу на новый уровень мышления.

Включение творческих заданий в процесс освоения программы по математике обогащает уроки, демонстрирует связь с жизнью, помогает лучше ориентироваться в новом материале.

Воображение, фантазия и изобретательность способствуют более успешному освоению материала, закреплению знаний нестандартными способами. Таким образом учебный процесс становится в целом более результативным.

Для развития творческого мышления на уроках математики в начальной школе важно грамотно вести учеников от подражания к самостоятельному созданию. Системная работа развивает находчивость, абстрактное мышление, многозадачность, умение быстро переключаться между способами решения и задачами.

Когда работа воображения на уроках математики становится полезной привычкой, ученики лучше усваивают материал. Они встречают новую задачу не как проблему, а как вызов, интересный опыт, освоить который они смогут одним из известных или совершенно новым способом.

Литература

1. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников. – М: Просвещение, 1998. – 432 с.
2. Былевская, В.Н. Развитие творческих возможностей младших школьников. «Начальная школа», №5-1990 г.

3. Ходакова Н.П., Виштак Н.М. Воспитание социально-активной личности обучающегося в условиях дополнительного образования средствами IT-технологий// Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2017. No 6 с. 3.

4. Шевчук, И.В. Организация творческой работы на уроках математики в начальных классах. Вектор науки ТГУ. 2012-№2(9).

Лапонькина Т.А

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия «экологическая культура», показано значение предмета «Окружающий мир» в формировании экологической культуры младших школьников и рассмотрены некоторые формы работы с младшими школьниками по ее формированию.

Ключевые слова: экологическая культура, окружающий мир, младшие школьники, экологическое воспитание, формирование экологической культуры.

Формирование экологической культуры младших школьников является приоритетным направлением в естественнонаучной подготовке учащихся начальной школы. В процессе изучения предмета «Окружающий мир» формируется ответственное отношение школьников к окружающей среде, что является основой формирования экологической культуры.

Рассмотрим важнейшие пути формирования экологической культуры младших школьников. Изучение психолого-педагогической литературы показало, что существуют различные подходы к определению понятия «экологическая культура». [5,11]

Под экологической культурой, по мнению И.Ю. Долговой, необходимо понимать составляющую общей культуры, систему социальных отношений, личностных и общественных моральных и этических взглядов, норм, ценностей и установок, касающихся взаимодействия человека и природы; гармоничность совместного сосуществования людей и окружающей природной среды [2; С. 28].

М.Ж. Карасаева так же показывает ряд подходов к пониманию термина «экологическая культура». В первую очередь, это процесс формирования и приращения знаний, умений и навыков, которые в виде нравственных предписаний передаются подрастающему поколению от старших наставников, выступая в данном случае как часть общекультурных императивов. Одновременно, это результат воспитания, освоения специальных практических знаний и эмоциональных преобразований личности, формирующийся в раннем

детстве, который позволяет индивиду находиться в гармонии как с самим собой, так и с внешней средой, включая социум и природу [4; С. 25].

Отмечается, что для учеников начальных классов характерен процесс познания окружающей среды на эмоционально-чувственном уровне, что предопределяет целесообразность становления экологической культуры с первых лет обучения, с направленным формированием нравственно-экологической позиции индивида.

Согласно А.В. Вдовиной, необходимость поступательного развития экологической культуры с первых лет школьного обучения вызвана необходимостью систематизации и обобщения ранее имеющихся у ученика разрозненных и разнородных знаний о культуре взаимодействия с природой [1; С. 70].

Экологические представления у учащихся младших классов формируются, прежде всего, на уроках окружающего мира. Экологическое воспитание объединяет экологическое сознание и экологическое поведение. При этом экологическое поведение вырабатывается как результат отдельных поступков и отношения к ним, под влиянием мотивов и целей личности. Особенное внимание во время обучения в начальной школе необходимо уделять становлению именно экологического сознания, в связи с тем, что экологическое поведение вырабатывается преимущественно во внеклассной и внешкольной деятельности.

Важно отметить, что процесс становления и развития экологически грамотных взаимоотношений школьников с окружающей средой имеет многоэтапный и продолжительный характер.

При изучении процессов и явлений окружающего мира учащиеся знакомятся с компонентами природы (неживой и живой), изучают взаимосвязь среды, индивида и результатов его деятельности. В дальнейшем экологическая культура обучающихся формируется в процессе постижения особенностей природы России и родного края. Так постепенно ученики накапливают знания об окружающей среде, овладевают элементами научного мировоззрения, воспринимая целостность картины окружающего мира.

Для формирования экологической культуры учащихся в процессе освоения предмета «Окружающий мир» необходимо уделять время на проведение различных общеклассных занятий, игр, викторин (в учебное время и в рамках внеурочной деятельности). Полезными и интересными для детей будут так же познавательные прогулки, экскурсии, различные эко-спектакли и эко-праздники. [7] Полезно проводить экологические минутки, повышающие познавательную активность детей и усвоение знаний, экологическую грамотность. На уроках окружающего мира можно использовать различные формы обучения: работа в парах, группах. [9.10]

По мнению многих авторов, основным видом деятельности должны являться игры, в процессе которых учащиеся осваивают и закрепляют сложные понятия, навыки и умения [2,8,].

Основным аспектом в постановке экологических игр является деятельность учителя, как модератора игровых взаимодействий, с целью повышения включенности учащихся в игровой процесс, а также поддержания их мотивации и эмоционального отклика. Применение игровых технологий позволяет не только облегчить процесс получения знаний по предмету «Окружающий мир», но и способствует устойчивому закреплению нравственных норм поведения, а также дает возможность принятия учениками экологически грамотных решений с накоплением соответствующего поведенческого опыта. При использовании учителем экологической игры у учеников младших классов формируется и развивается система знаний об окружающем мире; происходит качественное преобразование потребностей, мотивов, привычек; осуществляется становление осознания необходимости экологически надлежащего взаимодействия с природой; происходит формирование коммуникативных универсальных учебных действий [5; С. 82].

Как отмечает Н.Л. Глазырина, игра (в особенности дидактическая) предоставляет младшим школьникам очень широкие возможности для общения; увеличивает охват игровых навыков и умений; повышает работоспособность и познавательную активность детей; стимулирует различные психологические процессы учащегося; увеличивает объем корригирующего воздействия и развивает экологическую культуру [3; С. 12].

В процессе формирования экологической культуры важно проводить викторины, которые так же считаются формой экологического воспитания. Викторинам свойственен интегрированный характер («Птицы нашего края», «Музейный урок», «Географическая», «Лес», «Грибы» и пр). [6]

На занятиях периодически можно наблюдать взаимозависимость и взаимосвязь живой и неживой природы, а помимо этого, человека как составную часть живой природы. В процессе уроков-экскурсий, проводимых в разные сезоны года, учащимся важно демонстрировать красоту и притягательную силу природы, формировать важные условия для развития экологического сознания учеников начальных классов [2; С. 28].

Важное значение на разных этапах процесса экологического образования приобретают приемы вовлечения учеников в практическую и проектно-исследовательскую деятельность по защите, уходу и улучшению окружающей среды, а так же пропаганде экологических знаний.[9,10] В процессе этой деятельности происходит становление ответственности как черты личности [2; С. 29].

Таким образом, ведущую роль в формировании экологической культуры учащихся начальных классов, бесспорно, принадлежит урокам «Окружающего мира» и внеклассной работе, которая проводится по данной программе. Уроки «Окружающего мира» наиболее полно и при этом в доступной степени отвечают целям и задачам экологического обучения и воспитания младших школьников.

Литература

1. Вдовина А.В. Экологическое воспитание младших школьников на межпредметной основе // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 4 (7). С. 70-71.
2. Долгова И.Ю. Формирование экологической культуры младшего школьника на уроках окружающего мира // В сборнике: The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge Materials of the VIII international scientific conference. 2018. С. 28-31.
3. Глазырина Н.Л. Дидактические игры по развитию экологической культуры дошкольников и младших школьников "Польза и вред природе от труда людей в разное время года" // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 2. С. 11-16.
4. Карасаева М.Ж., Даутова Ж.А., Ермешева А.С. Формирование экологической культуры младших школьников на уроках по предмету "окружающий мир" и во внеурочное время // В сборнике: Актуальные вопросы модернизации российского образования материалы XXII международной научно-практической конференции. Центр научной мысли; научный редактор И. А. Рудакова. 2015. С. 25-27.
5. Козина Е.Ф., Нехлюдова М.В., Смирнова М.С., Смирнова Т.М. Формирование экологической культуры младших школьников: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва.: МГПУ. – 2014–. 152с.
6. Михалева Л.П. Формирование экологической культуры младших школьников через применение на уроках окружающего мира экологических игр // Вестник научных конференций. 2017. № 6-3 (22). С. 82-83.
7. Николаева А.В., Смирнова М.С. Деятельность учащихся по охране природы как средство формирования экологической культуры младших школьников/ Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015»). Ответственные редакторы Н.П. Ходакова; А.В. Калинин. 2015. С.184-189.
8. Саушкина И.А. Экологическое воспитание в начальной школе // Альманах современной науки и образования. 2012. № 10. С. 165-167.
9. Смирнова М.С. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры младших школьников // Проблемы формирования экологической культуры младших школьников: материалы круглого стола преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов 19 декабря 2013г. / сост. и отв. ред. М.С. Смирнова. – М.: Экон-информ, 2014. С.18-25
10. Смирнова М.С. Методические приемы формирования экологической культуры. Начальная школа. 2014. №9. С.45-49
11. Смирнова М.С. Формирование экологической культуры при изучении предмета «Окружающий мир». География и экология в школе XXI Века. 2018. № 7. С.49-53

Агапова Д. Ю.

ГБОУ г.Москвы «Школа № 1034

имени Героя Советского Союза В.В. Маркина»

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В данной статье освещены вопросы патриотического воспитания дошкольников, которое направлено на обогащение представлений о Родине, проявление чувства привязанности и любви к родным местам. Показаны возможности использования современных средств патриотического воспитания в практике ДОО.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, любовь к Родине, патриотические чувства, Отечество.

Проблема развития у детей любого возраста патриотических чувств представляет интерес исследователей в любое время. В связи с теми социально-экономическими преобразованиями, с которыми столкнулось нынешнее поколение, остро встает вопрос о том, что ждет в будущем наше государство. Острота и актуальность данного вопроса обуславливает важность значения патриотического воспитания в системе воспитательной работы в ДОО.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ» [1], а также ФГОС ДО, введенный 1 января 2014 г. [2] включают в себя положения о патриотическом воспитании, в том числе и дошкольников.

С точки зрения С.А. Козловой, патриотическое воспитание у детей дошкольного возраста представляет собой целенаправленный процесс оказания педагогического влияния, цель которого заключается в совершенствовании представлений ребенка о своем Отечестве, а также в развитии в нем чувства патриотизма [5, с. 81].

По мнению И.Ф. Харламова, патриотизм складывается из нравственных чувств и черт поведения, в том числе и любовь к Отечеству, трепетное отношение к традициям своего народа и страны, к историческим и культурным памятникам [3, с. 16].

Таким образом, принимая во внимание вышесказанное, следует сделать вывод о том, что компонентами патриотического воспитания дошкольников являются:

- чувство глубокой и тесной связи со своим городом и страной;
- проявление уважения к родному языку;
- формирование и совершенствование гражданских чувств;
- чувство гордости за достижения и свершения Отечества;
- умение отстаивать ее свободу и самостоятельность;

- проявление уважения к истории малой родины, края, страны, их традициям;

- желание посвящать собственный труд и силы на благо Родины [4, с. 22].

Патриотическое чувство у дошкольника не возникает самостоятельно, а только при условии целенаправленного воспитательного воздействия. Причем, оно формируется как в результате планомерной работы в семье и ДОО, так и под влиянием образа жизни самого ребенка.

Педагог ДОО имеет одну из ключевых ролей в вопросах формирования и развития патриотических чувств у дошкольников. При отсутствии любви и уважения у педагога к своему городу, краю, стране, знания, которые он будет пытаться донести до детей, будут малоэффективны либо неэффективны вовсе. Личность педагога является фундаментом процесса воспитания детей. При осуществлении воспитательной работы по формированию чувства патриотизма у дошкольников именно педагог подбирает наиболее эффективные средства.

Рассмотрим использование современных средств формирования патриотических чувств в практике ДОО.

Наиболее популярным жанром для детей дошкольного возраста является народная сказка, которая дает им возможность познакомиться с понятиями добра и зла, усердия, дружбы, взаимовыручки, ответственности и смекалки. После прочтения сказок детям доставляет удовольствие ставить спектакли, инсценировки по их содержанию с использованием театра.

Былина представляет собой уникальный жанр в вопросе патриотического воспитания, поскольку количество примеров и иллюстраций для развития патриотизма у дошкольников достаточно велико. Дети рассматривают иллюстрации, картины с изображением богатырей, затем рисуют и лепят их из пластилина.

С большим удовольствием дошкольники также слушают рассказы, где они могут ознакомиться с различными профессиями: летчики, космонавты, разведчики и путешественники, машинисты и ученые. У детей дошкольного возраста появляется желание освоить профессию «героя», чтобы быть полезным своему Отечеству, своему народу.

Одним из ключевых звеньев процесса формирования чувства патриотизма является творчество А.Барто, С.Михалкова, А.Твардовского, С.Васильева о Великой Отечественной Войне. Их творчество позволяет детям старшего дошкольного возраста познакомиться с подвигом советского народа в целом, и личным мужеством солдат, партизан.

Рассказы о родном городе, стране являются отдельным видом специальной детской литературы патриотического содержания. Поэтому в нашей ДОО в работе с детьми широко используются сборники рассказов «Прогулка по Кремлю», «Моя Москва» и др.

Также, с целью обогащения и стимулирования детского творчества, мы знакомим детей с такими произведениями народного творчества, как вышивка, роспись, скульптура, деревянная и глиняная игрушка.

Огромное значение для развития чувств патриотизма у детей старшего дошкольного возраста имеют прослушивание детьми аудиозаписей и просмотр фильмов о Родине, Великой Отечественной войне и т. д.

Собственная деятельность детей представлена игровой, познавательной, коммуникативной, творческой, трудовой видами деятельности.

Для воспитания патриотических чувств мы используем настольные дидактические игры, такие как «Защитники России», «Военная техника», «Найди флаг России», «Космос», «Мой адрес», «Моя Родина», «Расскажи о своей семье». А также сюжетно-ролевые игры «Моя семья», «Армия», «Космос», «Моряки», народные игры «Горелки», «Русская лапта», «Городки» и многие другие.

Игры, которые отражают работу службы безопасности и охраны посредством демонстрации сражений богатырей способствуют развитию у детей стремления встать на защиту родной страны, приносить ей пользу.

Помимо вышеуказанных дидактических игр, в практике нашей ДОО находят свое применение такие виды детской деятельности, как обряды, праздники, конкурсы, имеющие игровой характер.

Дети с радостью принимают участие в праздниках «День победы», «Защитники Отечества», «День России», «День космонавтики», которые способствуют развитию у детей дошкольного возраста чувства гордости за свое Отечество и народ.

Наряду с классическими средствами работы в нашей ДОО применяются и нетрадиционные, такие как русские народные праздники «Рождество», «Масленица», «Пасха», «Веселая ярмарка», «Святки», «Осенины» и другие. Подготовка к таким праздникам позволяет детям ознакомиться с историческими и культурными обычаями народа, с его устным народным творчеством, с бытом, вызывая при этом не меньшую радость, чем сам праздник.

Проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста включает несколько образовательных областей. Через область «познавательное развитие» дети получают знания о своей Родине, родном городе, а также о других странах, народах, традициях. Образовательные области «социально-коммуникативное» и «речевое развитие» помогают дошкольникам наладить общение со сверстниками, получить знания от родителей об истории малой Родины, а также слушать и запоминать произведения русского народного фольклора. Область «художественно-эстетическое» развитие способствует знакомству детьми с произведениями искусства, изображениями различных росписей.

Мы организуем с дошкольниками продуктивную деятельность на темы: «Красная площадь», «Планета Земля», «Флаг России», «Матрешка», «Хохлома», «Гжель», «Дымковская игрушка», «Достопримечательности родного города» и др.

Велика и роль общения детей с педагогами, родителями, т.к. оно помогает воспитать у дошкольников чувство патриотизма, используя богатые возможности произведений искусства и литературы. В результате общения с дедушками и бабушками, совместного чтения художественной литературы, у детей формируется чувство любви к Родине, раскрываются духовные, моральные и человеческие личностные качества.

Приобщение дошкольников к труду и формирование ответственности за его результаты также является важнейшим фактором воспитания у детей этой возрастной группы патриотических чувств. Поэтому мы учим старших дошкольников самостоятельно достигать целей и задач, которые были ими определены, формировать отношение к труду и деятельности, отличающееся своей добросовестностью, а также с бережливостью относиться к общественным благам и добру.

Формирование чувства любви к Отечеству у дошкольников через любовь к природе своего края выступает в качестве одного из эффективных средств воспитания патриотизма. В результате общения с природой, растениями, животными в условиях ДОО дети дошкольного возраста становятся добрее, радуются и восхищаются всем увиденным, осваивают правила и нормы поведения.

Развитие у детей любви к Родине осуществляется поэтапно, шаг за шагом: начиная от проявления любви к своим родителям, родственникам, детскому саду, улице, городу до любви к Отечеству. Поэтому целью педагогов в системе ДОО и родителей должно стать формирование эмоционально-благополучной атмосферы, в которой отношения, строящиеся между взрослыми и детьми, основаны на принципах взаимного уважения и доброжелательности.

Таким образом, в результате систематической и планомерной работы педагога дошкольной образовательной организации с детьми, у последних формируются первоначальные знания о Родине, стране, народе, истории, культуре и традициях, т.е. патриотические чувства.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». — URL <http://government.ru/> (дата обращения 15.10.2018).

2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки

Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.

3. Андреева, Н.Ф. Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Н.Ф. Андреева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. - №1. – С. 16-24.

4. Жуковская, Р.И. Родной край: Пособие для воспитателей детского сада / Р.И. Жуковская [и др.] Под ред. С.А. Козловой. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : 2011. – 238 с.

5. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 15-е изд., исправ. и доп./ С.А. Куликова, Т.А. Куликова. - М. : Издательский центр Академия, 2015. – 432с.

6. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Инновации в образовании. Москва: Букстрим, 2013. – 400 с.

Волкова С. М.

ГБОУ 2088 "Грайворонovo" город Москва

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: samokhina.s@bk.ru

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлены проблемы, с которыми могут столкнуться дети при изучении английского языка. Автор подробно описывает каждую из них.

На уроках английского языка младшие школьники сталкиваются с такой проблемой как трудность в овладении грамматикой. По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева, грамматика — это основа, на которой базируется лексика. С помощью правильного построения предложений, как в устной, так и в письменной форме, правильного сочетания слов в предложениях вырабатывается способность у младших школьников к формированию грамматических навыков. Однако у младших школьников могут возникнуть трудности, в связи с их возрастными особенностями. Младшим школьникам тяжело понимать для себя абстрактные понятия, такие как верный порядок слов в предложениях, соблюдение грамматической конструкции в предложениях и т.д. Если сравнивать русский язык с английским языком, то русский язык это более свободный язык, в котором нет жёстких установок, в связи с этим младшие школьники часто переводят на родной язык машинально. На многих уроках английского языка принято заучивать конструкции, связи слов в предложениях, различные схемы и таблицы. (1) Ребёнку тяжело проводить монотонную и скучную работу, в которой отсутствует перспектива на будущее, как следствие

падает его мотивация в изучении предмета в дальнейшем.

Наряду с построением грамматических конструкций стоит ещё одна важная проблема, с которой младшие школьники сталкиваются при изучении английского языка. Детям тяжело понимать и употреблять иностранную лексику. Есть два вида произношения английского языка. Британский английский и американский английский. В учебниках в основном представлен британский английский. Все аудиоматериалы в учебнике подобраны для закрепления британского произношения, однако дети могут встретить американский английский язык, просматривая фильмы, детские анимационные программы, поэтому произношение отличается. В американском английском языке можно встретить различные сокращения слов в предложениях, услышать образные высказывания. Многие учителя не сообщают ученикам о том, что есть два вида произношений, на уроках не отрабатывается употребление сокращённой американской лексики, поэтому у многих учеников пропадает мотивация, так как отсутствует понимание взаимосвязей двух произношений.

Исходя из этого ещё одна проблема, которая появляется в процессе обучения английскому языку младшего школьного возраста это не высокий уровень профессиональной подготовки самого педагога. Те выпускники, которые оканчивают университеты с отличием и имеют международную практику переводов текста, как правило, выбирают оплачиваемую работу, а не простую работу в школе. Они выбирают такие профессии как лингвист переводчик, помощник руководителя по международным вопросам перевода текстов и т.д. В основном на уроках английского языка школьные учителя используют старые методы обучения, те формы, которые принято было использовать ещё в советские времена, поэтому современные школьники быстро теряют интерес к заучиванию объёмных текстов, таблиц. Безусловно, учитель, это тот человек, на которого равняются младшие школьники, поэтому учителю необходимо быть многогранной и творческой личностью, способной заинтересовать своих воспитанников, увлечь их предметом и направить. Многие учителя привыкли отводить просто уроки перед своими учениками, а необходимо открываться перед учениками, показывать им такой разнообразный мир лексики и иноязычной культуры.

Следующая трудность, которая возникает на уроках английского языка это отсутствие современной технической базы. Многие школы до сих пор используют на уроках английского языка технологии прошлого века. К этим технологиям относятся магнитофоны. А у многих учителей можно вообще заметить отсутствие техники на уроках, как следствие это ведёт к пробелам в произношении иностранных слов. Согласно стандарту детям необходимо общение с носителем языка, для того чтобы понимать иностранную речь, её необходимо слышать и повторять за носителем языка. Если учитель своевременно корректирует учеников в произношении, то многие школьники увидят реакцию педагога на их слова, в дальнейшем смогут исправить своё

произношение. Хорошие успехи станут мотивом для изучения иностранного языка. Если воспользоваться современными приложениями, которые создают для улучшения лексики и произношения, то можно значительно повысить уровень понимания и владения языком.

К пятой проблеме Е.А. Четверикова и Е.А. Мелёхина относят трудность в умении говорить на английском языке. У многих учеников возникает языковой барьер. Они могут понимать английскую речь, однако сказать они ничего не смогут. Эту проблему авторы связывают с детской неуверенностью, она проявляется в том, что дети боятся строить монологические высказывания на английском языке, в страхе того, что если они допустят ошибку, то повлекут за собой отрицательные отметки. Из-за этих проблем уместно и даже нужно применять новые технологии в обучении английского языка.

Большинство авторов полагает, что необходимо обучать детей в форме игры. По мнению С.Л.Рубинштейна, игру необходимо относить не только как к основному процессу обучения, но и к одному из важнейших стимулов в овладении иностранных языков, в том числе и культуры. Большинство психологов придерживаются такого мнения, что необходимо следовать чёткой методике обучения иностранного языка, которая основана на анализе периода развития, в котором находится ребёнок. Если игра – ведущий вид деятельности ребёнка-дошкольника, то «ведущим видом деятельности младшего школьника, по мнению Л.Д.Столяренко, является учеба и, только потом, игра» (2).

Литература

- 1.Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 134.
- 2.Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 2008. С. 140.
- 3.Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. 2017. № 56-5. 2017. С. 118.
- 4.Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 154-159.

Грызина Т.Н.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail:gryzina1995@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается специфика продуктивной деятельности, условия ее формирования на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: учебная деятельность, продуктивная деятельность, развитие личности ребенка.

С учетом требований стандартов начального общего образования существенное внимание уделяется повышению качества образования учащихся начальной школы. Это составляет главную цель и результат образования.

Наряду с передачей и усвоением школьниками необходимого и достаточного объема знаний по учебным дисциплинам начального звена школьного образования ставится важный вопрос о формировании у них различных видов деятельности – репродуктивной и продуктивной.

Это в свою очередь требует рационального выбора и реализации методов обучения через отработанные способы обучения. Данные положения рассматриваются в дидактических исследованиях и находят свое отражение в публикациях, где устоявшиеся на практике способы обучения (приемы, средства, формы) рассматриваются как педагогические технологии. [1, С. 5]

Данную точку зрения можно отнести к целям образования, содержанию образования, к формам и методам обучения, направленных на формирование личности, способной к самостоятельной деятельности, самореализации и саморазвитию в различных сферах общественной жизни.

Это, без сомнения, является актуальной задачей современной педагогической науки и практики. При этом главным для российского образования в целом является обеспечение современного качественного образования при усвоении знаний и формировании у обучающихся начальной школы продуктивных видов деятельности. Здесь важно соответствовать актуальным и перспективным в отдаленном будущем потребностям личности, общества и государства в целом. Это и явится, на наш взгляд, рациональной и эффективной организацией процесса обучения.

Также современное образование должно в полной мере предоставлять учителю-практику возможности выбора учебно-методических комплектов, предоставлять ресурсы управленческого, организационного, информационного и материально-технического плана. Все сказанное является базовым условием для перехода школы к так называемому продуктивному школьному образованию.

Требования современного российского образования накладывают свой отпечаток на деятельность учителя. От него требуется не только усвоение известных способов педагогической деятельности. Он должен уметь строить прогностические модели обучения, реализующие описательную, объяснительную и прогностические функции. Иначе сказать, учитель должен быть не исполнителем, а архитектором школьной практики. Это положение отражено в учебной литературе для высшей школы. [3, С. 70 - 71]

Так станет решаться проблема образовательных школьных учреждений, которая состоит в том, чтобы обеспечить характер образования, который будет гарантировать выпускнику социальную устойчивость, способствовать применять свои усвоенные знания и опыт в самостоятельной жизни при осуществлении как репродуктивных, так и продуктивных видов деятельности.

Эта личность будет готова к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию в различных сферах социального бытия.

Продуктивное образование в результате приводит к самостоятельной учебной деятельности учащихся. Под деятельностью в данном случае понимается система всевозможных форм реализации отношений субъекта к миру объектов. Так определяет данное понятие создатель одного из вариантов деятельностного подхода в психологии А. Н. Леонтьев.

Современная теория и практика педагогики начинают строить обучение на личностном понимании продуктивной деятельности, последняя должна быть доступна каждому ребенку. Если учащийся добивается успеха в школе, то и в жизни он добьется значительных успехов.

Продуктивная деятельность играет заметную роль в развитии личности ребенка. Она формирует жизненный его опыт, новые его взаимоотношения в социуме, развивает учебную положительную мотивацию и определяет самооценку.

В теоретическом плане процессы эффективного формирования продуктивной деятельности на учебных занятиях и во внеурочной деятельности были раскрыты в работах: М.И. Башмаковой, М.А. Балабан, Н.В. Кузьминой, И. Бем, З.И. Калмыковой, И.Я. Лернер, А.В. Хуторского многих других исследователей. Подробно ими были изучены педагогические условия организации формирования продуктивных видов деятельности учащихся. Ими была обоснована сущность процесса решения задач субъективно – творческого характера, условия, способствующие и препятствующие нахождению правильного решения данных задач.

Особо подчеркнем, что, по мнению психолога Л.С. Выготского, творчество на уроках литературы и других уроках является самым характерным для ребенка этого возраста. «Модернизация содержания учебных предметов и форм ученической деятельности открывают путь к большей активности и самостоятельности ребенка». [2, С. 16].

Проблема формирования продуктивных видов деятельности лежит на стыке обучения, воспитания и развития личности и является важнейшим аспектом современного образования. Необходимо обозначить, какие психолого-педагогические условия способствуют эффективному формированию у младших школьников продуктивной деятельности на уроках литературного чтения.

Среди них можно выделить:

- а) своевременное развитие ребенка;
- б) самостоятельное решение маленькими естествоиспытателями задач, которые требуют затраты сил, когда ребенок добивается до «предельной высоты» его возможностей;
- в) создание необходимой обстановки, которая опережает развитие учащегося;

г) предоставление детям самостоятельного выбора деятельности, смена видов учебных действий, их продолжительности;

д) особая психологическая атмосфера, одобрение стремлений школьника к творческой деятельности;

е) разумная помощь (без прямой подсказки) со стороны того, кто обучает и п. (По С.В. Кульневичу).

Для эффективного процесса формирования указанной деятельности на уроках литературного чтения, на наш взгляд, следует:

а) вооружить детей необходимым объемом знаний по предмету,

б) необходимыми приемами деятельности.

Способом формирования продуктивной деятельности на уроках литературы является сочинение басен. Это способствует повышению активности познавательной деятельности учащихся, повышает интерес учащихся к предмету, их учебную мотивацию.

Для того, чтобы обучить детей самостоятельному сочинению басни, следует строить работу в несколько этапов. На первом этапе дети знакомятся с басней как литературным жанром. В специальной литературе басня определяется как аллегорический рассказ нравоучительного характера. Представленная в басне сущность человеческой жизни рисует в художественном понимании особое соотношение зла и добра, свойственное только этому жанру литературы.

На втором этапе следует выделить существенные признаки басни. Такими признаками является наличие морали и аллегии. Мы учимся вместе с детьми их находить в пословицах и поговорках.

На третьем этапе школьники придумывают героев басни. В баснях нередко главными героями выступают животные. Этот признак не выступает в качестве обязательного (персонажами басни могут быть и люди). Когда мы выбираем героев басни, мы задумываемся, какими чертами от природы они будут характеризоваться.

Далее мы определяем сюжет басни, это четвертый этап работы. Описываем конфликт между героями, чтобы читателю была понятна проблем. Также читателю должно быть интересно, каким образом будет разрешен тот или иной конфликт.

На пятом этапе составляется полный текст басни и придумывается название. Название должно отражать общий замысел басни, должно быть привлекательным. Важное значение имеет работа учащихся над словом, правильное понимание значений слов, точное употребление их в речи. [4, С. 95]

На шестом этапе работы мы читаем басню и даем ей общую оценку.

Продуктивную деятельность школьников можно формировать не только при работе над басней, но и при работе над сказкой, рассказом, лирическим произведением и пр.

Так при работе над сказкой школьники усваивают и реализуют в своих сказках элементы сказки: беда и счастливый конец, помощники и вредители, перевоплощение героя, неведомое царство, запреты и пр.

В целом, обучение школьников умению самостоятельно работать над составлением художественных произведений способствует формированию продуктивных видов деятельности обучающихся начальной школы на уроках литературы. Данное умение относится к требованиям Федерального стандарта к реализации системно-деятельностного подхода при воспитании, обучении и развитии школьников. При этом включение продуктивной деятельности в учебный процесс закономерно способствует развитию учебной мотивации и умению учиться.

Литература

1. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология» Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 – 7.

2. Леонович Е.Н. Психологическое учение Л.С. Выготского и некоторые вопросы совершенствования методики изучения родного языка. Начальная школа. 1996. № 11, С. 16 – 20.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Афанасьева Ж.В. Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Серебренникова Ю.А., Трегубова Л.С., Сильченкова Л.С. Учебник и практикум / Москва, 2017. Сер. 68 Профессиональное издание (1-е изд.)

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

Демиткина Ю. В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: ydemitkina@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

В данной статье раскрыты возможности практического применения математических знаний на занятиях по робототехнике, приведены примеры заданий, рассмотрена робототехника как дополнительный способ выполнения требований ФГОС НОО к результатам освоения программы по математике.

Ключевые слова: робототехника, математика, требования к результатам освоения программы по математике, Lego Mindstorm NTX 2.0.

ФГОС НОО содержит требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Рассмотрим, как занятия робототехникой позволяют выполнить данные требования к результатам освоения программы по математике.

По мнению одного из робо-экспертов, куратора екатеринбургского хакспейса MakeItLab, Олега Евсегнеева, поведение робота, его реакция на окружающие раздражители – это всё математика. В пример он приводит современные беспилотники, летающие благодаря фильтру Калмана – мощному математическому инструменту для уточнения данных о положении робота в пространстве. Робот Asimo умеет различать предметы благодаря нейронным сетям, и даже робот-пылесос использует сложную математику, чтобы построить маршрут по комнате. [2] Значит, робототехника только для тех, кто уже закончил школу, а может уже даже и вуз?

Илай Силк (Eli Silk) и Кристиан Шунн (Christian Schunn) провели исследование, как использование робототехники в школе позволяет изучать математику. Они проанализировали учебную программу по робототехнике и математике и обнаружили, что 86% заданий по робототехнике касаются по меньшей мере одной темы по математике. [1] Таким образом они доказали связь робототехники и математики, а также необходимость использования занятий по робототехнике как практического применения знаний по математике. Однако в условиях современного российского образования программы по робототехнике во внеурочной деятельности или дополнительном образовании не согласуются с учебной программой по математике. Мы предполагаем, что при согласовании рабочих программ этих двух предметов уровень знаний младших школьников по математике возрастет.

Рассмотрим примеры заданий по робототехнике с применением математических знаний.

Большую часть содержания обучения математике в третьем-четвёртом классе составляют текстовые задачи. Часть из них является задачами на движение, представляющими трудность для большинства обучающихся.

При программировании моторов Lego Mindstorm NXT 2.0. используется блок Move. Он имеет настройки, позволяющие управлять поведением мотора. Среди этих настроек есть необходимые для решения типичных текстовых задач на движение: Power (скорость) и Duration (время). [3] Таким образом решение задачи на движение приобретает практический смысл. Возможно и желательно внести соревновательный эффект: чей робот подъедет ближе к назначенной точке. Таким образом реализуется системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, принципы сознательности и активности, упражнений и прочного овладения знаниями и навыками, а также принцип наглядности. [5]

Однако такой тип заданий подойдёт для третьего класса. Приведём пример задания для обучающихся младшего возраста. Для создания робота необходимо определённое количество различных деталей. В начале курса робототехнике

группе обучающихся предлагается готовая таблица с изображением нужных деталей и их количеством. Необходимо запомнить, какие детали и в каком количестве необходимы для конструирования робота, и набрать их в общий контейнер. При этом таблица остаётся на столе, а через определённое время брать детали запрещается. По мере прохождения курса это задание усложняется: необходимо просмотреть инструкцию-алгоритм и самостоятельно посчитать количество деталей. Следующим этапом усложнения этого задания будет определение нужных деталей по готовой модели-образцу без инструкции-алгоритма. Это задание предполагает использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов; овладением основами пространственного воображения, пересчёта, прикидки и оценки, наглядного представления данных; приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-практических задач; умение исследовать и распознавать геометрические фигуры и интерпретировать данные – а это и является требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по математике. [4]

Таким образом, организация внеурочной деятельности в тесной связи с учебной программой по математике позволит выполнять требования ФГОС НОО к результатам освоения программы по математике и, возможно, повысит уровень знаний учащихся.

Литература

1. Eli Silk, Christian Schunn. Using Robotics to Teach Mathematics: Analysis of a Curriculum Designed and Implemented / Eli Silk, Christian Schunn // American Society for Engineering Education - 2007.
2. Евсегнеев О. 10 основных навыков, необходимых для робототехников [Электронный ресурс] / О. Евсегнеев // Robogeek.ru. – 2016. – 8 февраля. – Режим доступа: <http://www.robogeek.ru/robo-obrazovanie/10-osnovnyh-navykov-neobhodimyh-dlya-robototeknikov>
3. Дженжер В. О., Денисова Л. В. Введение в программирование LEGO-роботов на языке NTX-G. Учебное пособие / В. О. Дженжер, Л. В. Денисова – м.: Национальный открытый университет «ИНТУИТ», 2014. – 87 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: [принят Министерством образования и науки Российской Федерации приказом от 6 октября 2009 г. №373: по состоянию на 03.06.2018 г.] – 29 с.
5. Питер Друкер. Бизнес и инновации - М.: «Вильямс», 2007 г. - с. 56-57.

Коцеланова А.С.

билингвальный специалист по работе с детьми ООО «Дискавери»

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА С ИНТЕГРАЦИЕЙ ПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА КАК НАИБОЛЕЕ ПОДХОДЯЩИЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье проводится анализ достоинств коммуникативной методики преподавания иностранного языка. Рассматриваются преимущества коммуникативной методики по сравнению с традиционной системой обучения языку. Анализ места данного метода в системе обучения и теории языка.

Ключевые слова: коммуникативный метод, методика обучения, система преподавания, языковая компетенция.

The article analyzes the merits of communicative approach of teaching a foreign language. The advantages of a communicative approach are compared with the traditional system of language instruction. Analysis of this approach's position in the teaching system and language theory.

Key words: communicative approach, teaching methods, teaching system, language competence.

На сегодняшний день изучение иностранного языка стало нормой и правилом, в открытом доступе представлено изобилие учебников, пособий, мультимедийных материалов, имеющих как зарубежное, так отечественное авторство. Разнообразные методики и подходы обновляются, применяются и тестируются, имеют своих сторонников и противников, но как известно, все средства, как правило, хороши в совокупности. В настоящее время изучение иностранного языка входит в обязательную программу любой школы России а, следовательно, требует эффективных подходов к изучению и обучению. В основе каждой методики можно усмотреть феномен билингвизма, в основе которого лежат следующие принципы:

- коммуникативный принцип, обеспечивающий общение в рамках системы целеноправленных и мотивированных процессов, в которых происходит взаимодействие людей друг с другом;

- когнитивный принцип – «овладение языком как «сторительным материалом» картины мира или образа мира»

- личностный принцип перенос навыков и умений в ходе обучения при реальном общении.

На данный момент из всех языковых компетенций именно коммуникативная методика является прерогативой, в связи с чем ее использование является наиболее оптимальным, особенно если речь идет о языковых школах или ВУЗах, а также в дошкольных учреждениях. Однако,

несмотря на всестороннее применение данного метода, относительно его сущности и самого понимания определения среди ученых не наблюдается единого мнения. С одной стороны - это наиболее приближенный к естественному изучению языка подход, с другой- сложно создать условия полного погружения в англоязычную среду находясь в стенах российского учебного заведения.

Наряду с коммуникативной концепцией важное место в процессе преподавания иностранного языка играет также формирование прагматической составляющей. По нашему мнению, именно факт наличия прагматического компонента в структуре коммуникативного подхода является важным. В тоже время, некоторые авторы, например, Е. А. Никитинко, отмечают, что понятия «прагматический» и «коммуникативный» необходимо рассматривать как синонимы (3). Мы считаем, что сущность коммуникации значительно шире и, по сути, включает его в себя. В тоже время, на наш взгляд, существование данных терминов одновременно и независимо друг от друга также вполне имеет место быть.

Т. Л. Герасименко отмечает, что среди функций процесса коммуникации можно выделить функцию влияния, то есть, когда происходит изменение представлений или идей в отношении партнёра по общению (1). Таким образом, мы видим, что выделение прагматической компетенции как самостоятельной составляющей лингводидактики закономерно.

Обучение языку является многоступенчатым и сложно наполненным процессом, формирующим мышление, поскольку сам по себе язык является средством, с помощью которого мысли облекаются в речь. Кроме того, поскольку использование языка является частью самого процесса общения, а в процессе коммуникации осуществляется взаимодействие партнеров, в ней участвующих, то прагматический подход дает возможность изучать основную функцию языка – коммуникативную.

Прагматический метод дает возможность решения ряда коммуникативных задач, таких как: информирование, побуждение, выражение мнения, оценка, установление контакта, использование эффективности воздействия сообщения на собеседника в необходимом направлении.

То есть, с одной стороны, и коммуникативный, и прагматический методы изучения иностранного языка являются самостоятельными. Но с другой стороны – именно их сочетание в преподавании является максимально приемлемым, поскольку каждый из них дополняет друг друга и дает возможность сформировать более эффективный процесс овладения языком на уровне выше среднего. На сегодняшний день, как показывает практика, в учебных заведениях наибольший акцент сделан на приобретение навыка свободного говорения при изучении иностранного языка. Однако, игнорирование корректности речи может привести к тому, что обучающиеся, овладевая языковыми структурами, не могут

соотносить их с определенными коммуникативными задачами в конкретных ситуациях общения.

В связи с этим, считаем, что объединение двух методов: коммуникативного и прагматического в один является наиболее оптимальным с точки зрения полного освоения языка, погружения в языковую среду и формирования языковых навыков в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, мы видим, что использование коммуникативно-прагматического метода является наиболее полезным подходом в процессе преподавания иностранного языка в современной России.

Литература

1. Герасименко Т. Л. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных технологий / Т. Л. Герасименко. – М.: Норма, 2013. – 213 с.

2. Костромина Т. А. К вопросу о коммуникативной компетенции в подготовке аспирантов / Т. А. Костромина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2017. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 64-68.

3. Никитенко Е. А. Проектирование учебника русского языка для билингвальных детей наших соотечественников за рубежом / Е. А. Никитенко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 1. – С. 117-125.

Кошкова А.В.

*ГБОУ Школа 1347 структурное подразделение 7.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ ИППО*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ СРЕДСТВАМИ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ

В статье исследуются средства неживой природы как основа педагогического эксперимента. Указываются основные средства неживой природы, используемые в процессе педагогического экспериментирования с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическое экспериментирование, неживая природа, средства, дошкольники.

Важнейшим ресурсом экономического и социального развития нашей страны, повышения благосостояния граждан и их личностного развития становится в современном мире, безусловно, образование. Обновленная система современного образования зиждется на компетентностном подходе и направлена на модернизацию содержания воспитания и обучения [1, с.39].

На современном этапе особое внимание уделяется профессионально-педагогической компетенции самого педагога, формированию у него потребностей в постоянном профессиональном развитии, развитию способности к исследованию, экспериментированию. Гуманизм, гражданственность, интеллект, культура, исследовательские качества, знание духовного мира ребёнка, личностный подход к воспитанию, творческое отношение к работе, искусство и педагогическое мастерство – вот важнейшие качества, которыми должен владеть, по словам В.А. Сухомлинского, воспитатель [2, с.117].

Творческий коллектив является содружеством единомышленников, в котором каждый вносит свой индивидуальный вклад в коллективное экспериментальное исследование.

Окончательные результаты экспериментальной деятельности педагога кроме факторов, связанных с деятельностью самого педагога, зависят и от экспериментальной деятельности самого ребёнка.

По справедливому замечанию Е.И.Суховой, деятельность по экспериментированию с дошкольниками должна носить системный и процессуальный характер [5, с.257-259]. Применение одноименных подходов к организации экспериментирования с дошкольниками выступает важнейшим организационно-педагогическим условием. При этом выбор средств такой деятельности как элемент педагогической системы в пользу неживой природы вполне оправдан; важно лишь организовать процесс поэтапно и определить ожидаемые результаты данной деятельности. Развивая идеи Е.И.Суховой применительно к организации экспериментирования с дошкольниками посредством элементов неживой природы, ниже предлагается оригинальный вариант такой методики.

Экспериментальное занятие с использованием средств неживой природы в группах ДОУ длится 25–30 минут. Такое занятие имеет свою логическую структуру. Представим ее подробнее.

Чтобы педагогическое экспериментирование дало необходимый положительный эффект, необходимо учитывать методику проведения экспериментальных занятий с дошкольниками средствами неживой природы. Именно средства неживой природы, к которым относятся горные породы, минералы, планеты, камни, Солнце, Луна, снежинки, песчинки и хрусталь, дают возможность развить интерес к экспериментированию у детей дошкольного возраста.

Организационный этап — мотивирующее начало в игровой форме (до пяти минут).

Основной этап — наиболее активная практическая часть занятия (до двадцати минут), которая включает:

- ✓ проведение опытов с использованием средств неживой природы;
- ✓ дидактические игры;

✓ физкультминутка, пальчиковая или дыхательные гимнастики, которые помогут расслабиться, отдохнуть, снять физическое и интеллектуальное утомление.

Заключительный, итоговый этап (до пяти минут) — выводы, уборка рабочих мест [4, с.31].

Увлекательное и оригинальное начало экспериментального занятия с дошкольниками средствами неживой природы, создаст благоприятный эмоциональный настрой, раскрепостит ребят и пробудит искреннее желание экспериментировать и получать новые знания.

Активизировать познавательный интерес, стимулировать экспериментальную деятельность и внимание детей дошкольного возраста педагогу помогут разнообразные мотивирующие средства и педагогические приёмы:

✓ сюрпризный момент — введение в диалог с детьми игрушечного персонажа, который обратится с просьбой о помощи, озадачит и порадует, пригласит детей в увлекательное путешествие;

✓ стихотворения и загадки;

✓ познавательный рассказ;

✓ проблемная ситуация;

✓ просмотр картинок с изображением неживой природы, демонстрация презентаций, видео или мультипликационных фильмов [4, с.27].

Красочная презентация и демонстрация наглядности в виде неживой природы поможет пробудить познавательный интерес у дошкольников. А сам процесс педагогического экспериментирования будет способствовать знакомству дошкольников с объектами неживой природы.

Литература

1. Арутюнов Ю.С., Ухин Ю.Ю. Инновационное обучение: концепция программы и основные подходы // Инновации в российском образовании: Послевузовское и дополнительное профессиональное образование. 2000.-М.: Изд-во МГУП, 2016.- 80 с.

2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Учебн. пособ.- Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996.- 344с.

3. Короткова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2012 – №1.

4. Николаева С.Н. Ознакомление дошкольников с неживой природой. Природопользование в детском саду. Методическое пособие – М. Педагогическое общество России, 2015 – 80 с.

5. Сухова Е.И., Халикова К.К. Развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста средствами детского экспериментирования // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы 10

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» №4/2018

международной научно-практической конференции (Чебоксары, 4 декабря 2017 г.) Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. №4 (10). С. 257-259.