



**Научный журнал
ГАОУ ВО МГПУ
«Известия ИППО»
№ 4/2020**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

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

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

кандидат исторических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

<i>Ермилова О.В.</i> Организационные модели внеурочной деятельности в младших классах	5
<i>Петухова Е.И.</i> Особенности развития мотивации педагогического коллектива общеобразовательной организации	8
<i>Самбур В.И.</i> Подготовка старшеклассников к решению проблем профессионального развития в ситуациях социальной неопределенности	12
<i>Северьянова А.О.</i> Методические условия функционирования системы дополнительного образования дошкольников	16
<i>Хечиян Е.А.</i> Трудовая мотивация сотрудников образовательной организации	22

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Десяева Н.Д., Николаева Е.А.</i> Культурные смыслы современной детской литературы	26
--	----

ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

<i>Ассуирова Л.В., Хаймович Л.В.</i> Проблемы извлечения смысла из инокультурного текста	32
<i>Криворотова Э.В.</i> Концепт солнце в поэзии Шандора Петёфи	35
<i>Курлыгина О.Е.</i> Культурные смыслы в текстах современных букварей: опыт анализа	42

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Картвелишвили Н.П.</i> Ретроспективный анализ проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования	47
<i>Прилепин П. И., Сафаров Р.Б.</i> Нравственное воспитание в кадетских корпусах российской империи конца XIX и начало XX века	53
<i>Холина О.В.</i> Развитие мышления человека в исторической перспективе	58

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Рудинский В.Г.</i> Идеи реализации здоровьесберегающих технологий в школе	64
<i>Белоус С.В., Сидоренко В.Н.</i> Организация взаимодействия родителей и педагогов дошкольной образовательной организации	67

<i>Владимирова Л.В.</i> Формирование познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности	71
<i>Деянова Т.В.</i> Изучение психологического климата в коллективе младших школьников	75
<i>Захарова Д.В.</i> Психолого-педагогические основы формирования метапредметных умений младших школьников	82
<i>Легостаев Б.Л.</i> Проблема субъектности педагогической деятельности в условиях использования технологий виртуальной реальности	85
<i>Новоселов С.В.</i> Перспективы и риски реализации внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС общего образования	88
<i>Шпак-Грицанюк О.В.</i> Роль дидактических игр в иноязычном образовании дошкольников в теории и образовательной практике	91
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Бородулина М.А.</i> Развитие познавательных процессов у детей дошкольного возраста	96
<i>Измайлова Г.Р.</i> Влияние lego-конструирования на развитие сенсорного восприятия детей в младшем дошкольном возрасте	100
<i>Колесникова С.А.</i> Актуальность формирования навыка построения логических умозаключений у младших школьников	104
<i>Мяжкова С.А.</i> Апробация программы формирования дивергентного и конвергентного мышления младших школьников	109
<i>Нащекина Е.К.</i> Особенности развития пространственных представлений младших школьников	115
<i>Сенькина О.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение развития эмпатии в младшем школьном возрасте	119
<i>Синенкова М.В.</i> Диагностирование уровня творческого мышления по опроснику С. Рензулли	124
<i>Сусалева Н.С., Листик Е.М.</i> Организационные условия управления профессиональной адаптацией молодых специалистов образовательной организации	129
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Артамохина В.А., Кудрявцева В.О., Растимешина Н.М., Матвеева В.А.</i> Формирование у младших школьников языковой компетенции в процессе отработки навыков чтения	133
<i>Бочкарева Т.И.</i> Технологии оценивания беглости чтения учащихся	137
<i>Васильева Д.А., Степанян А.Ш.</i> Формирование экологической культуры младших школьников на основе мониторинга	142
<i>Воронцова С.С., Натолока Ю.А.</i> Роль образовательных сайтов в обогащении словарного запаса современного младшего школьника	144

Гейбатова С.В. Формирование представлений старших дошкольников о малой родине средствами проектной деятельности	147
Демина А.Н. Использование свойств геометрических фигур в процессе решения задач	152
Елкина Е.А. Специфика работы над сказкой в начальной школе	156
Зараменских Е.С. Коммуникативные аспекты словарно-лексической работы на уроках литературного чтения	159
Калицкая О.С. Формирование трудовых навыков в природе у старших дошкольников в процессе осуществления экологического проекта «Лук – зеленый друг»	162
Лунгу О.Ю. Использование сказки в творческом развитии дошкольников	167
Малинина Е.А. Коммуникативная компетентность младших школьников как проблема современной педагогической науки и практики	172
Николаева К.С. Развитие у младших школьников умений смыслового чтения	176

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ермилова О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lesya87.ru@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

В данной статье рассматриваются вопросы организации внеурочной деятельности в младших классах. Целью статьи является рассмотрение различных моделей внеурочной деятельности и выделение наиболее эффективных форм работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, модели внеурочной деятельности, развитие, младшие школьники.

This article discusses the organization of extracurricular activities in the lower grades. The purpose of the article is to consider various models of extracurricular activities and identify the most effective forms of work with younger students.

Key words: extracurricular activities, models of extracurricular activities, development, primary school students.

В наше время актуальной остается проблема организации внеурочной деятельности в младших классах. В эпоху развития технологий, загруженности и динамичного ритма жизни вопрос о дополнительном образовании и о внеурочных занятиях встает достаточно остро. Объектом исследования данной статьи является процесс организации внеурочной деятельности в младших классах. Предмет – модели внеурочной деятельности.

Раскроем понятие внеурочной деятельности. Так, внеурочная деятельность является неотъемлемой частью получения школьного образования, и активно используется в младших классах. В возрасте с первого по четвертые классы дети нуждаются в дополнительных источниках получения информации, развитии коммуникативной сферы и активации разнообразной деятельности [4].

Во-первых, внеурочная деятельность помогает реализовать все требования по федеральным государственным программам обучения. Во-вторых, внеурочная деятельность способствует всестороннему развитию личности обучающихся и влияет на формирование понимания и эмоциональной связи между учителем и учениками.

Внеурочная деятельность в младших классах – это инструмент, который помогает собрать воедино все виды деятельности учеников (кроме учебной, которая реализуется в основное время на уроках): игровую, коммуникативную, воспитательную, развивающую, творческую и т.д. Таким образом, во время дополнительных уроков в младших классах посредством реализации воспитательно-развивающей функции происходит процесс социализации

учащихся [1]. Для стимуляции интереса младших школьников и полноценного выстраивания разнообразной программы используют разные организационные модели внеурочной деятельности, которые формируются на основе различных форм взаимодействия с детьми и разнообразных направлений.

Формы внеурочной деятельности. В зависимости от вида взаимодействия с детьми выделяют разные формы взаимодействия педагога с младшими школьниками в процессе внеурочной деятельности: индивидуальная, групповая, командная [5].

Индивидуальная форма взаимодействия используется при работе с особенными детьми. В эту группу входят одаренные дети, которые осваивают программу обучения гораздо быстрее остальных и для развития нуждаются в дополнительной работе. Так же к особенным детям относят детей с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) – это группа детей, которые ввиду своих психических или физических нарушений не могут усваивать образовательную программу на одном уровне с другими и нуждаются в особых условиях.

Групповая форма предполагает совместную работу учителя со всей группой. Такая форма взаимодействия наиболее распространена и используется во время прогулок, игровой деятельности, организации тематических праздников, просмотре фильмов, спектаклей и сказок. Данная форма взаимодействия хороша тем, что педагог работает со всей группой, и дети внутри коллектива вынуждены развивать коммуникационные навыки и общаться друг с другом.

Командная форма взаимодействия предполагает разделение группы на команды. Используется во время различных конкурсов, детских конференций, эстафет и праздников. Педагог в данном случае взаимодействует со всей группой, однако дети делятся на маленькие подгруппы (от 2 человек), внутри которых и происходит их общение.

Направления организации внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность предполагает разнообразие форм деятельности и активную работу по развитию всех направлений. Именно поэтому во время организации внеурочной деятельности создаются и реализуются различные кружки, группы и команды [3]. По стандартам обучения в младших классах реализуются следующие направления внеурочной деятельности:

– военно-патриотическое – предполагает реализацию патриотических акций, открытых уроков и вечеров. целью данного направления является развитие патриотизма и приобщение младших школьников к культуре и истории отечества;

– художественное – творческие занятия и кружки, такие как «прикладное искусство», «танцевальные кружки», «рукоделие», «вокальные ансамбли», «изобразительное искусство» и другие творческие занятия;

– техническое – освоение компьютерных программ, занятия в рамках «умелые ручки» и т.д.;

- социально-педагогическое – курсы по журналистике, образовательные минутки, социальные акции и стимулирование социального взаимодействия;
- историко-краеведческие – изучение истории и географии, посещение музеев, походы и учебные экспедиции.

Направление и формы взаимодействия в рамках внеурочной деятельности в совокупности влияют на реализацию различных организационных форм внеурочной деятельности. Согласно письму Департамента общего образования Мин.обр.науки России №03-296 от 12 мая 2011 года «Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС НОО» [2] в рамках образовательной программы реализуются 4 модели внеурочной деятельности:

1. Модель дополнительного образования. Предполагает тесную взаимосвязь внеурочной деятельности с основной образовательной программой, является как бы дополнением к учебной деятельности. Для реализации этой модели подходят все 3 формы взаимодействия и реализуются такие направления, как «Техническое», «Историко-краеведческое», «военно-патриотическое».

2. Модель «школы полного дня». Реализуется посредством организации внеурочной деятельности педагогами дополнительного образования.

3. Предполагает все формы взаимодействия и направления внеурочной деятельности.

4. Оптимизационная модель. Модель основывается на оптимизации всех внутренних ресурсов и предполагает комплексную работу и взаимодействие всех педагогов и координирующей ролью классного руководителя.

5. Инновационно-образовательная модель. Предполагает разработку и апробацию новых образовательных программ в рамках внеурочной деятельности. Предполагает преимущественно индивидуальную и групповую форму взаимодействия и реализацию таких направлений, как «техническое», «социально-педагогическое» и «художественное».

Таким образом, можно сделать вывод, что программа внеурочной деятельности может быть реализована с использованием различных форм взаимодействия и разных направлений. На основе выбранных инструментов реализации внеурочной деятельности подбирается наиболее оптимальная организационная модель внеурочной деятельности. Однако, независимо от организационной модели, внеурочная деятельность является важным элементом всестороннего комплексного развития младших школьников.

Литература

1. Ворона-Сливинская Л. Г. Тренинговая форма обучения в структуре внеурочной деятельности // Colloquium-journal. 2019. – №17-1 (41).
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. N 03-296 "Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС НОО.

3. Рассказов Ф. Д., Соловьева Е. О. Работа педагогов по соблюдению условий эффективной внеурочной деятельности младших школьников // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. – №12-2.

4. Салангина Н. Я. Классификация форм внеурочной деятельности // Вестник МГУКИ. 2011. – №3.

5. Трубачева М. В. Формы проведения занятий внеурочной деятельности // Евразийский научный журнал. 2017. – №11.

Петухова Е.И.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Alenka_pet1@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема, присущая многим профессиональным коллективам — развитие мотивации педагогического коллектива общеобразовательной организации. Для ее решения разработана и апробирована программа повышения мотивации педагогического коллектива, выявлены уровни мотивации педагогов до и после проведения программы, а также проверена эффективность программы с помощью оценки деятельности контрольной и экспериментальной групп.

Ключевые слова: мотивация, педагогический коллектив, процесс развития мотивации педагогического коллектива, профессиональная деятельность педагогов.

В настоящее время проблема уровня мотивации современного педагога ставится на первый план.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создать для педагога комфортную рабочую среду, а результаты его деятельности сделать продуктивнее, чтобы преодолеть серьезную проблему профессионального выгорания.

Объект исследования: мотивация сотрудников общеобразовательной организации

Предмет исследования: управление процессом развития мотивации сотрудников общеобразовательной организации как средство повышения профессиональной деятельности педагогов.

Цель исследования: теоретически обосновать и реализовать программу, направленную на развитие мотивации педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Объектами исследований были выбраны 44 педагога, из них 4 мужчин и 40 женщин в возрасте от 22 и до 57 лет.

Педагоги МБОУ были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Количество участников в обеих группах было одинаковое — 22 чел. Срок исследования — 2 месяца. Программа, направленная на повышение профессиональной мотивации, проводилась только с участниками экспериментальной группы. Исследования включали в себя не только психологическое тестирование, в процессе которого, был изучен уровень мотивации участников, но и входящая диагностика (до начала тренингов) и исходящая (после окончания цикла тренинговых занятий).

За основу были взяты следующие методики исследования:

- методика «Мотивация к успеху», автор Т. Элерс.
- методика «Мотивация успеха и избегание неудачи», автор А. А. Реан.

В результате была разработана и реализована программа повышения мотивации к профессиональной деятельности педагогов. Цель программы: создать условия для интенсивного и творческого труда, а также для глубокой заинтересованности педагогов в повышении качества профессиональной деятельности и, как следствие, изменить подход к образованию обучающихся.

В программу по развитию мотивации педагогического коллектива общеобразовательной организации вошли два блока.

Первый блок состоял из тренингов, на которых уделялось внимание командной работе педагогического коллектива, разбирались конфликтные ситуации, создавались условия для повышения мотивации педагогов.

Во втором блоке проводились обучающие занятия в рамках социального партнерства образовательной организации.

По завершении исследования были получены следующие результаты.

Для экспериментальной группы:

1 блок

Уровень мотивации у группы из 22 чел.	
1 тестирование (до реализации программы)	2 тестирование (после реализации программы)
Низкий	
46%	46%
Средний	
27%	8%
Высокий	

27%	46%
-----	-----

2 блок

Уровень мотивации на успех и на избегание неудачи у группы из 22 чел.	
1 тестирование (до реализации программы)	2 тестирование (после реализации программы)
Четкий мотивационный полюс не выдержан	
31%	27%
Мотивация на избегание неудачи	
46%	23%
Мотивация на достижение успеха	
23%	50%

Таким образом можно сделать вывод о наличии изменений в направленности мотивации педагогов экспериментальной группы, произошедших за время прохождения тренингов, направленных на повышение уровня мотивации.

Для контрольной группы (тренинги не проводились):

1 блок.

Уровень мотивации у группы из 22 чел.	
1 тестирование	2 тестирование
Низкий	
27%	27%
Средний	
50%	50%
Высокий	

23%	23%
-----	-----

Результаты свидетельствуют об отсутствии изменений в уровне мотивации контрольной группы к профессиональной деятельности.

Мотивация, направленная на избегание неудачи у участников группы после реализации программы, повысилась только на 4%, в то время как уровень, где мотивационный полюс не выражен, снизился на эти же 4%. Таким образом можно сделать вывод об отсутствии существенных изменений в направленности мотивации контрольной группы.

Поскольку педагоги существенно подвержены профессиональному выгоранию и снижению уровня мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, следовательно, исследования управления процессом развития мотивации педагогического коллектива общеобразовательной организации как средство повышения профессиональной деятельности педагогов являются весьма актуальными.

Разработанная программа, в которую были включены как тренинговые занятия, так и мероприятия в рамках корпоративного обучения, организованные при взаимодействии с социальными партнерами образовательного учреждения, стала тому подтверждением.

На основе полученных результатов можно заключить, что уровень мотивации педагогического коллектива образовательного учреждения, которые участвовали в программе, существенно повысился, что подтвердили статистические данные об уровне мотивации педагогов, входивших в экспериментальную и контрольную группы.

Таким образом можно сделать вывод, что разработанная программа направлена на развитие мотивации педагогического коллектива общеобразовательной организации, является эффективной и способствует ее повышению.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2006. — 351 с: ил. — (Серия «Учебник нового века»).
2. Крыжко, В.В. Психология в практике менеджера образования [Текст] / В.В. Крыжко. – СПб., 2012. – 140с.
3. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2013. - 288 с.
4. Савельева О. А., Мотивация профессионального развития педагогов как средство повышения эффективности деятельности образовательного учреждения (на примере МАОУ СОШ № 40 г. Тюмени) // Молодой ученый – 2017. - № 35. - С.98-101

Самбур В.И.

Лицей №7 имени Д.П.Уланова г.Химки, Московской области, Россия

аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

vladlensambur@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ



Современная сфера экономических отношений и рынок труда очень изменчивы и динамичны. Достаточно быстро меняется структура и содержание профессий, что требует от индивида постоянного обучения и готовности к смене профессиональных ролей. Поэтому формирование готовности к профессиональной мобильности является достаточно важной исследовательской проблемой.

Однако общепринятая позиция заключается в том, что готовность к формированию профессиональной мобильности у студентов необходимо начинать в вузе или колледже. В данной статье проверяется предположения о том, что готовность к формированию профессиональной мобильности можно формировать у старшеклассников путем сочетания традиционных и игровых форм образования. В описанном опыте использовались трехнедельные курсы, основанные на использовании традиционных и активных методов обучения и комплексная многоэтапная деловая игра.

Ключевые слова: готовность к профессиональной мобильности, игровые образовательные программы, образование старшеклассников

Введение

Современная экономика требует от работника быть готовым к неожиданной смене линии профессионального развития.

Исследователи используют для анализа различные теоретические конструкции, в зависимости от выбора которых изменяется основной фокус исследования: это «точки принятия решений», которые определяют жизненный путь [5].

Изучение факторов, дестабилизирующих профессиональные траектории не является исключительной особенностью современных исследователей. Еще Е.А.Климов выделял стадии профессионализации, переход между которыми часто бывает проблемным и кризисным. В подходе Э.Ф.Зеера так же выделяются психологические кризисы, которые он разделяет на нормативные и

ненормативные. Сходные по сути цели ставились в педагогических подходах, направленных на решение более широких педагогических задач [1;2].

Фактически все педагогические исследования, ставя задачу сформировать профессиональную мобильность предлагают способы, нацеленные на развитие таких качеств студента, как гибкость, лабильность, умение приспосабливаться к изменяющейся профессиональной и жизненной ситуации (Л.М.Митина [3]; С.В. Нужнова [4]). Но возрастной уровень, реализации этой задачи обычно соотносится с высшим или профессиональным образованием.

Мы считаем, что личностный фундамент для успешной профессиональной карьеры в современном динамичном мире необходимо формировать уже у подростков. Уже у школьника нужно формировать представление о жизненном пути, который предполагает, что будущее может принести многократную смену профессии.

Мы определяем готовность к профессиональной мобильности у старшеклассников как определенный психолого-педагогический феномен, образованный системой специфических компонентов, на основе которых впоследствии будет сформирована способность к легкой реадaptации и проектированию своего профессионального развития. В его содержание мы включаем: смысловую характеристику жизненного плана личности, которая предполагает позитивное отношение к вариантам неоднократной смены профессии, навыки саморегуляции, коммуникации, противодействия стрессу и эмоциональной устойчивости, владение первичными приемами анализа профессиональной ситуации, самоанализа и проектирования профессионального развития.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что готовность к профессиональной мобильности можно сформировать у старшеклассников посредством сочетания специальной образовательной программы и организации получения ими опыта смены профессиональной области в квази-профессиональной или профессиональной деятельности.

В состав *методов исследования* вошли: адаптированный тест «Career Anchors» Edgar H. Schein, методика диагностика рефлексивности А. В. Карпова, В.В. Пономарева, тест «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, опросник структуры темперамента В. М. Русалова, тест коммуникативных и организаторских способностей В.В. Синявского и В.А. Федорошина.

К началу экспериментального этапа все испытуемые по собственному желанию проходили программу предпрофессиональной подготовки, в том числе все выбрали нравящийся им кружок, клуб, студию, факультатив и пр., и несколько месяцев там отзанимались.

В качестве независимой переменной в нашем исследовании выступала экспериментальная программа подготовки, реализованная в виде единой игровой формы. Суть ее сводилась к следующему. Всем испытуемым

предлагалось временно сменить профессиональное направление (которое реализовалось в качестве кружка или факультатива), выбрав то, которое испытуемый ранее не считал для себя предпочтительным и даже возможным. Выигрышами были набранные баллы, которые начислялись за объективные успехи, за соблюдение алгоритма выбора «альтернативной профессии», за успехи адаптации к новому коллективу.

Особенностью игрового этапа являлось то, что на его протяжении каждый старшеклассник оказывался в роль новичка, который только адаптировался к новой для него деятельности, так и в роли наставника (Мастера) который уже завершал период адаптации. Каждая неделя занятий завершалась коллективной рефлексией, в которой участвовали два обучающихся («Новичок» и «Мастер») и педагог-модератор. Проектная работа представляла собой задание, которое выполнялось в условиях ограниченного времени и в котором требовалось показать владение первичными приемами анализа профессиональной ситуации (в том числе рынка труда), самоанализа и проектирования профессионального развития.

Все шкалы нормировались на 100-балльную шкалу для удобства интерпретации и визуализации.

Результаты

Исследование проводилось на выборке в 98 человек: из них 52 – вошли в экспериментальную группу, а 44 – в контрольную. Период экспериментальной работы охватил 2019-2020 гг. Полученные результаты и оценка их значимости (на основе расчета критерия Манна-Уитни) приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Средние значения основных показателей сформированности готовности к профессиональной мобильности и оценка их значимости.

*- $P \leq$ Границы двустороннего интервала

Группы	Средние значения основных показателей							
	St-W	St-P	Lf	Refl	S_Reg	Liq	Lead	Pr
Контр.	67,3	58,1	43,2	44,6	52,5	61,2	63,6	42,1
эксперимент	76,9	60,2	47,1	49,1	58,2	62,3	70,7	80,4
$P \leq$ *	0,00	He значимо	0,05	0,05	0,05	He значимо	0,00	0.00

Обсуждение

Мы видим, что, хотя по некоторым показателям не произошло значимых сдвигов (предпочтение проживать в одном месте, и пластичность как черта темперамента), по остальным показателям таковые есть.

Конечно за полгода занятий сложно ожидать существенных изменений, но полученные данные показывают, что изменения в пределах 5-10% есть по всем показателям, а результаты выполнения тестового проекта в экспериментальной

группе выше почти на 20 %. Более высокие сдвиги по последнему показателю обусловлены тем, что в него включены инструментальные навыки, обеспечивающие профессиональную мобильность.

Мы считаем, что это обнадеживающий результат, показывающий эффективность предлагаемой нами программы.

Заключение

Актуальность формирования качеств, обеспечивающих высокую профессиональную мобильность человека представляется нам несомненной.

Результаты нашей экспериментальной работы дают определенные основания для вывода о том, что наша первоначальная гипотеза подтвердилась. Во-первых, готовность к профессиональной мобильности можно формировать в 15-17 лет, и во-вторых, относительно компактная по времени образовательная программа в сочетании с комплексной игрой способна обеспечить заметные положительные сдвиги в уровне развития этого качества.

Представленные в статье результаты являются первоначальными и нуждаются в перепроверке на более обширной выборке.

Литература

1. Воропаев М.В. Социальная педагогика как социальная практика// Социальная педагогика в социальных практиках. Сборник материалов. Научные редакторы А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. 2013. С. 38-42.
2. Воропаев М.В. Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 240-242.
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — М.; СПб.: Нестор-История, 2014. — 376 с.
4. Нужнова С.В. Подготовка специалистов в условиях провинции/ Вестник современных исследований. 2019. № 2.1 (29). С. 67-71.
5. Baranowski, M. Children of the Great Depression//D.Journal of Marriage and the Family; Minneapolis. 62, 3, Aug 2000: 867-868.

Северьянова А.О.

ГБОУ школа 158

severyanova_aleksandra@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ



В данной работе проанализированы особенности российской системы дополнительного дошкольного образования. Описана нормативно-правовая база деятельности организаций, предоставляющих услуги дополнительного образования дошкольников, выявлены их отличия от других учебных заведений.

Раскрыто понятие термина

«методические условия». На примере российской образовательной системы рассмотрены основные методические условия функционирования системы дополнительного образования дошкольников.

Ключевые слова: методические условия, дополнительное образование, дошкольное образование, система образования, нормативно-правовая база, образовательное учреждение.

This article analyzes the features of the Russian system of additional preschool education. The article describes the legal framework of organizations that provide additional education services for preschool children, and identifies their differences from other educational institutions. The concept of the term "methodological conditions" is revealed. On the example of the Russian educational system, the main methodological conditions for the functioning of the system of additional education for preschool children are considered.

Keywords: methodological conditions, additional education, Preschool education, educational system, legal framework, educational institution.

Непрерывно изменяющиеся социально-экономические отношения современного российского общества обуславливают трансформацию системы дополнительного дошкольного образования. Изменение условий образовательной деятельности и совершенствование положений, закрепленных в Законе «Об образовании в Российской Федерации», влекут за собой существенные преобразования в части организации методических условий функционирования системы дополнительного образования дошкольников.

Проблема заключается в том, что на практике реальные методические условия дополнительного дошкольного образования не отвечают требованиям,

заложенным в соответствующих нормативно-правовых актах, в том числе - Приказу Минобрнауки России «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования». Нормативная база методической организации дополнительного образования детей в дошкольных учреждениях разработана недостаточно.

Особенностью российской системы дополнительного образования является практически полное отсутствие регламентирующих стандартов – деятельность учреждений, предоставляющих услуги дополнительного дошкольного образования определяется, с одной стороны, процессами модернизации, изложенными в стратегических федеральных документах, с другой - социальным заказом учащихся, их родителей и иных социальных институтов. Отсутствие четко регламентированных положений о необходимых методических условиях функционирования системы дополнительного образования дошкольников делает тему данной работы особенно актуальной.

Дополнительное образование детей является вариативной составной частью общего образования и выполняет функции сущностно-мотивированного обучения, которое прививает учащимся устойчивую потребность в творчестве, познании, самореализации и личностном самоопределении [4, с. 112]. В последние годы российская система дополнительного дошкольного образования обрывает признаками и характеристиками сферы негосударственных услуг.

Это специфические услуги, связанные с воспроизводством интеллектуальных ресурсов, формированием личности ребенка и передачей ему культурных ценностей. Эта особенность делает созданную в Российской Федерации систему дополнительного дошкольного образования не похожей ни на один из признанных на международном уровне типов.

Российская система дополнительного образования дошкольников не может быть отнесена ни к одному из нижеперечисленных типов образования:

- профессиональное или традиционное общее (так как на организацию, предоставляющую образовательные услуги, не накладывается никаких лимитирующих условий, ограничивающих свободу выбора направлений деятельности);

- дополнительное или после дипломное (поскольку образовательный процесс осуществляется до приобретения статуса дипломированного специалиста);

- произвольное (образовательный процесс выстраивается на основе специально созданных учебных ситуациях);

- внешкольное или неформальное (обучение происходит на противопоказанном данным типам образования учрежденческом уровне).

Из этого следует, что российское дошкольное дополнительное образование детей представляется процессом, осуществляемым по мало исследованным законам [6, с. 316]. Сроки реализации и содержание дополнительных образовательных программ определяются правилами,

разработанными осуществляющей образовательную деятельность организацией [8].

Поэтому за качество и содержание реализуемых дополнительных дошкольных образовательных программ несет ответственность исключительно образовательная организация. Для предоставления образовательных услуг таким организациям не требуется дополнительного согласования и рецензирования. Обязательным и определяющим условием их деятельности является соответствие общим требованиям федерального закона об образовании [2].

В рамках данной работы под методическими условиями следует понимать основные положения учебного процесса организаций дополнительного дошкольного образования, учет которых необходим для оптимального функционирования таких организаций и системы дополнительного образования дошкольников в целом. Анализ ранее упомянутых действующих нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность учреждений, предоставляющих услуги дополнительного дошкольного образования, позволяет сформулировать основные методические условия их функционирования.

1. Непрерывность образовательного процесса - осуществляемая соответствующими организациями образовательная деятельность должна быть направлена на реализацию дополнительных общеобразовательных программ в течение всего года, в том числе во время каникул.

2. Индивидуальность учебного плана – организации моделируют образовательный процесс с опорой на индивидуальные учебные планы, предназначенные для выполнения объединёнными по интересам группами учащихся одного возраста (реже - разновозрастных).

3. Разнонаправленность образовательных программ, моделей организации детских образовательных объединений и проведения занятий. В организациях, предоставляющих услуги дополнительного образования дошкольников, практикуются такие формы детских объединений как театр, секция, кружок, мастерская, ансамбль, студия, школа и так далее. Каждая организация определяет собственный набор направленностей дополнительного дошкольного образования.

К основным направленностям относятся следующие:

- техническая направленность – занятия проводятся с использованием компьютерной техники; подобные программы предполагают привитие детям интереса к конструкторской деятельности, инженерно-техническим, информационным и научно-исследовательским технологиям;

- художественная направленность – приоритет отдается занятиям по музыке, вокалу, хореографии, декоративно-прикладному и изобразительному искусству и так далее;

- туристско-краеведческая направленность – занятия включают в себя элементы музееведения, локального туризма, краеведения. Данное направление

дошкольного дополнительного образования включает в себя несколько блоков: природа и творчество (например, флористика, зеленая архитектура, цветочная аранжировка), биологический (общая биология, зоология, ботаника, экология), медицинский (основы медицинских знаний, физиологии, анатомии), агробиологический (овощеводство, цветоводство).

- естественно-научная направленность – на современном этапе объединяет в себе программы нескольких ранее самостоятельных направленностей (туристско-краеведческой и естественнонаучной) состоит из физико-химического, эколого-биологического и физико-географического тематических циклов;

- физкультурно-спортивная направленность - занятия строятся на дополнительных общеразвивающих программах в области спорта и физической культуры. Учащиеся в зависимости от выбранной организацией дополнительного дошкольного образования направленности ранжируются на спортивно-оздоровительные группы общей спортивной подготовки, группы командно-игровых видов спорта и группы технических видов спорта.

- культурологическая направленность – ориентирована на изучение культуры, определение её роли и места в ряду с другими социальными явлениями. Данная направленность дошкольного дополнительного образования реализуется в рамках следующих программ: история России, история культуры, основы культурологии, история мировых цивилизаций, музейное дело, страноведение и так далее.

- военно-патриотическая направленность – ориентирована на развитие у детей активной гражданской позиции, патриотизма, дисциплины, расширение кругозора о культурных и исторических особенностях государства.

- социально-педагогическая направленность – занятия направлены на помощь учащимся в социализации и самореализации в обществе сверстников, в усвоении общечеловеческих ценностей и норм морали, собственных прав и обязанностей, во взаимодействии с окружающим миром и в развитии одаренности и социальных способностей [7, с. 94].

Совокупное содержание описанных выше направлений вне зависимости от особенностей образовательной деятельности той или иной организации должно быть направлено на укрепление психофизического здоровья учащихся, личностное развитие, интеллектуальный и духовный рост, привитие мотивации к творчеству и познанию, творческую самореализацию, обеспечение эмоционального комфорта, культурное самоопределение, приобщение к общечеловеческим ценностям и профилактику девиантного поведения.

4. Принцип дифференциации и разноуровневости - соблюдение данных принципов при разработке программ дополнительного дошкольного образования позволяет учитывать разную степень освоенности детьми содержания учебного материала и их индивидуальный уровень развития. Реализация дифференцированных и разноуровневых программ обучения

предполагает параллельную работу над усвоением учащимися программы разных уровней сложности и над диагностикой их стартовых возможностей.

Дифференцированный на основании уровня подготовки участников образовательной программы учебный материал может предлагаться в различных формах и с применением многообразных источников информации – дидактические и методические интернет-материалы, печатные ресурсы (методические пособия, учебники и рабочие тетради), носители электронного формата (персональные компьютеры, смартфоны, планшеты), наглядный материал (макеты, реальные предметы, прототипы) [1, с. 21].

5. Стимулирующее поощрение достижений - за освоение учебного материала ребенок должен получать отличительные знаки. Под стимулирующим поощрением необходимо понимать систему мер, реализуемых педагогом и направленных на подпитку мотивации учащихся к участию в творческой, общественной и учебной деятельности.

Метод поощрения всегда сводится к положительной оценке действий учащихся со стороны педагога, что закрепляет их полезные привычки и навыки. Поощрение основано на пробуждении позитивных эмоций, инструментами реализации данного метода могут быть материальные стимулы, похвала, оказание большего доверия, тактильное одобрение, возможность получить что-то взамен сделанного, разрешение сделать что-то не свойственное для обычного занятия и так далее [5].

6. Методическое сопровождение педагогов – данному условию в рамках современного российского образования уделяется все большее внимание не только при оценке функционирования организаций дополнительного дошкольного образования. Методическое сопровождение направлено на коррекцию и повышение профессионализма педагога и предусматривает следующие меры:

- поддержание творческого потенциала педагога;
- содействие выполнению развивающих программ;
- удовлетворение образовательных, учебно-методических и информационных потребностей педагогических работников;
- оказание научной и учебно-методической поддержки субъектам процесса обучения;
- создание условий для роста квалификации педагогических работников образовательных учреждений [3, с. 65].

Таким образом, обобщая материал, изложенный в данной работе, необходимо подчеркнуть, что проблема создания методических условий функционирования системы дополнительного образования дошкольников представляется достаточно актуальной для российского общества. Методические условия представляют собой базовые и обязательные положения учебного процесса, учет которых необходим для оптимального функционирования организаций дополнительного образования дошкольников.

Проблема отсутствия точно сформулированных методических условий вызвана, с одной стороны, отсутствием четких регламентов, определяющих деятельность образовательных организаций, с другой – уникальностью российской системы дополнительного образования.

В то же время создание оптимальных методических условий является важным аспектом качественного обучения детей, посещающих дошкольные учреждения. В рамках данной работы к наиболее существенным методическим условиям отнесены непрерывность образовательного процесса, индивидуальность учебного плана, разнонаправленность образовательных программ, принцип дифференциации и разноуровневости, стимулирующее поощрение достижений и методическое сопровождение педагогов.

Литература

1. Абдухакимова С.А. Образовательно-методический комплекс в дополнительном образовании детей: назначение и технология разработки / С.А. Абдухакимова, Е.В. Василевская, Н.В. Клёнов // Дополнительное образование детей: Московская методическая библиотека. М.: МГДД(Ю)Т. 2006. 28 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf> (дата обращения: 20.03.2020)
3. Майер А. А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ: методическое пособие / А. А. Майер. М.: ТЦ Сфера. 2012. 128 с.
4. Майер А.А. Актуальные проблемы развития ребенка в дошкольном и дополнительном образовании / А.А. Майер. М.: Детство-Пресс. 2013. 192 с.
5. Письмо Минобрнауки России № 09-3242 от 18.11.2015 «Методическими рекомендациями по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18112015-n-09-3242-o-napravlenii/> (дата обращения: 20.03.2020)
6. Соловьева О.В. Проектирование организационно-методического сопровождения педагогического процесса в учреждении дополнительного образования / О.В. Соловьева // Молодой ученый. 2018. №25. С. 315 - 317.
7. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста: учебник / Г.А. Урунтаева. М.: Академия. 2014. 336 с.
8. Федеральный Закон №273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.03.2020)

Хечиян Е.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

liza.xechiyan@mail.ru

ТРУДОВАЯ МОТИВАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



В статье рассмотрена проблема мотивации сотрудников, внешняя и внутренняя мотивация, способы материального и нематериально стимулирования, теории мотивации.

Ключевые слова: мотивация, трудовая мотивация, потребности работников, внешние и внутренние мотивы, система мотивации.

Каждая организация заинтересована в том, чтобы сотрудники выполняли свою работу должным образом и достигали нужных результатов в заданные сроки. Для достижения этой цели нужны сотрудники, которые имеют реальное желание выполнять свои обязанности, а также имеют стимул для выполнения работы.

Работа менеджера заключается в том, чтобы добиться от сотрудников желаемого результата. Для этого менеджер должен уметь их мотивировать. Организация должна максимально использовать потенциал своих кадровых ресурсов, быть конкурентоспособной на рынке труда.

Для того чтобы сотрудники были удовлетворены условиями своей работы и стремились к большему, нужна эффективная система мотивации. Мотивированные и преданные делу сотрудники с высоким уровнем вовлеченности в работу считаются важным активом организации, они более продуктивны.

Проблема человеческих потребностей изучается не только в менеджменте, но и в психологии, социологии, маркетинге и других научных направлениях.

Наиболее известные и часто цитируемые теории можно разделить на две категории: теории содержания и теории процессов. Первая группа сосредоточена на том, что мотивирует людей. Она представлена такими авторами, как Маслоу, Макклелланд и Герцберг. Вторая категория – теории процессов, пытаются выяснить, как возникает мотивация. Врум, Адамс, Локк и др. создали наиболее влиятельные теории процессов.

Точки зрения, представленные авторами этих теорий, в одних аспектах согласуются, а в других - совершенно противоположны. Возможно, именно это послужило причиной вдохновения других исследователей на проведение собственных исследований мотивации. Это привело к ряду возможных

предложений о мотиваторах, которые могли бы сыграть решающую роль в эффективной работе сотрудников.

Некоторые исследователи предположили, что стили лидерства и свобода, предоставляемые сотрудникам, имеют решающее значение для мотивации сотрудников. Другая группа исследователей пытается доказать, что признание может быть использовано для мотивации людей к хорошей работе.

На самом деле, в литературе по теме мотивации имеется гораздо больше примеров возможных мотиваторов. Очень сложно ответить на вопрос “что на самом деле мотивирует сотрудников?” в этом множестве возможных вариантов. Самый простой способ узнать ответ - просто спросить сотрудников.

Существует долгая история исследований, в ходе которых сотрудники ранжируют важность мотивационных факторов. Некоторые проводили большую часть своей жизни, изучая реакцию сотрудников. В своих исследованиях они сравнивали ответы сотрудников из разных культур, возрастных групп, уровней организации и даже из разных периодов истории.

Результаты исследований показали, что значимость мотивирующих факторов может различаться в зависимости от определенных групп людей. Тем не менее, есть определенные мотивирующие факторы, которые встречаются чаще остальных. К ним относятся: интересная работа, чувство вовлеченности, материальные выплаты в виде премий и надбавок к заработной плате.

Стоит отметить, что ранее существовавшие трудовые установки, выработанные до поступления на работу, могут служить основой для формирования установок индивидов в их будущей работе.

В литературе мотивация обычно объясняется как состояние побуждения к действию. Если принять во внимание рабочую среду, то становится ясно, что мотивация труда относится к мотивации в рамках рабочей обстановки. Мотивация сотрудников необходима для выполнения, пребывания и принятия обязательств в компании, сотрудничества, руководства или поддержки лидера, помощи клиентам и т. д.

Трудовая мотивация стимулирует индивида к совершению действия, результатом которого будет достижение определенных целей или удовлетворение определенных психологических потребностей.

В какой степени мотивация влияет на работу организации?

Организация сегодня живет в очень изменчивой среде, поэтому ей необходимо изменить роль своего менеджера и расширить возможности, обязанности и полномочия своих сотрудников, чтобы справиться с такими изменениями.

Низкая производительность труда - это проблема, которая возникает во многих обществах, поэтому нужно мотивировать, вознаграждать и стимулировать сотрудников. Всё это позволит поддерживать производительность труда.

Существует два типа мотивации: внутренняя и внешняя.

К факторам внутренней мотивации относятся ответственность, свобода действий, простор для использования своих умений, разнообразная работа и возможности для продвижения по карьерной лестнице.

Некоторые сотрудники самомотивированы, потому что им нравится выполнять реальные задачи и получать удовольствие от их успешного выполнения.

Важно, чтобы руководство заботилось об удовлетворенности сотрудников, ведь это является ключевым фактором организационной эффективности и результативности, а также успешной реализации корпоративной стратегии.

Удовлетворенные сотрудники стремятся работать больше и имеют более высокие показатели производительности.

Высокая удовлетворенность работой также часто означает более низкий уровень невыходов на работу при одновременном улучшении психического и физического здоровья.

Важным аспектом внутренней мотивации является и уважение. Сотрудники, которые считают себя более уважаемыми, работают усерднее и более вовлечены в рабочую среду.

С другой стороны, некоторые сотрудники из-за наличия стереотипов и предрассудков чувствуют себя менее значимыми для организации, поэтому их работоспособность снижается. Следует подчеркивать важность людских ресурсов и их роль.

Грамотно спроектированная работа должна создавать внутреннюю мотивацию, ощущение личного вклада в выпускаемую продукцию. Человек — существо социальное, а значит, чувство сопричастности способно вызвать в нем глубокое психологическое удовлетворение, оно так же позволяет осознать себя как личность.

Что касается внешней мотивации, то она проистекает из внешней рабочей среды и обычно применяется кем-то другим, кроме мотивируемого человека. Внешняя мотивация связана с материальными вознаграждениями.

Сотрудники, имеющие внешнюю мотивацию, как правило, не получают удовольствия от выполнения задач, но мотивированы хорошо выполнять их, они стимулированы каким-то вознаграждением, оплатой, продвижением по службе, похвалой или другими факторами.

Обсуждение внутренней и внешней мотивации приводит к выводу, что мотивация труда - это многогранное понятие.

Таким образом, можно сделать вывод, что руководству необходимо отвечать требованиям своих сотрудников и улучшать их условия, чтобы усилить их мотивацию, чтобы максимизировать организационную приверженность. Крайне важно создать лояльность и любовь между сотрудниками по отношению к организации и внедрять системы вознаграждения, расширения прав и возможностей сотрудников и вовлечения в работу.

Литература

1. Бовыкин В.И. Новый менеджмент: управление предприятием на уровне высших стандартов: теория и практика эффективного управления. - М.: Экономика, 2017. – 219 с.
2. Веснин В.Р. Основы менеджмента. – М.: Триада-ЛТД, 2016. – 430 с.
3. Иванова Т. Ю., Приходько В.И. Теория организации. Краткий курс. – Спб.: Питер, 2017. – 491 с.
4. Уткин Э.А., Мотивационный менеджмент / Э.А. Уткин, Т.В. Бутова. - М.: ТЕИС. - 2015. – 236 с.
5. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: Учебно - практич. пособие. – М.: Бизнес – школа "Интел – синтез", 2018. – 300 с.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Десяева Н.Д.

профессор департамента методики обучения
ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Николаева Е.А.

профессор департамента методики обучения
ИППО ГАОУ ВО МГПУ

NikolaevaEA@mgpu.ru

КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена современной детской литературе как пространству раскрытия культурных смыслов.

Ключевые слова: детская литература, культурные смыслы, концепт, художественный текст.

The article is devoted to contemporary children's literature as a space for revealing cultural meanings.

Keywords. Children's literature, cultural meanings, concept, fiction text.



Человек становится частью культуры в процессе обретения и познания им культурных смыслов. Процесс тот незаметен, но продолжается всю жизнь, открывая все новые и новые возможности/границы культурных текстов, одним из которых и является детская литература.

Согласно определению, культурный текст – это «совокупность культурных смыслов, выраженных в знаковой форме» [6: с. 457]. Конечно, содержательно-смысловое наполнение художественных текстов всегда гораздо шире значения слов, из которых они состоят. Однако это лишь помогает усвоению человеком культурных ценностей, его более глубокому погружению в культурное пространство. Основной функцией детской литературы является функция воспитательная, которая и представляет собой не что иное, как процесс освоения культурных смыслов и применения их в практической деятельности в процессе социализации.

Начинается этот процесс в самом раннем детстве, когда происходит знакомство ребенка с фольклором. Потешки, заклички, прибаутки, пестушки – все эти жанры, несмотря на свою внешнюю простоту, представляют собой сложное напластование культурных смыслов. Возникшие во времена неразрывного единства слова и его значения, на протяжении многих веков они

впитывали в себя иные смыслы, заменив сакральность этого синтеза развлекательностью. Современное поколение вряд ли без предварительного объяснения сумеет увидеть в простой заличке «Дождик, лей, лей, лей! Будет травка зеленой» аккумулированный социальный опыт.

В школьную программу не включен предмет «Постижение культурных смыслов», да и незачем это делать, поскольку этим и занимается человек всю жизнь, сначала постигая и сохраняя их, потом создавая новые, тем самым помогая следующему поколению стать частью нации. Об этом размышляет Е.А.Каминская, рассматривающая механизмы существования культурных смыслов: «На уровне мировосприятия индивид имеет дело со всей культурой; на уровне мироощущения – со всем многообразием культурных смыслов; на уровне миропереживания происходит обогащение смысла, его «вживание» в человека; на уровне миропредставления – визуализация культурных смыслов, их воплощение в артефактах; на уровне миропонимания упорядочивается смысловая картина мира. Следовательно, смыслы обретают свое значение в совокупности мыслительной деятельности, в процессе понимания и интерпретации культурных текстов, восприятия, переживания, мироощущения, обработки социокультурной информации и пр.» [3]. Отметим, что результатом личностной интерпретации текстов культуры всегда является осознание и освоение базовых смыслов, что обеспечивает «расширение смыслового поля личности» [2: с. 14].

Понимание культурных смыслов мы напрямую связываем с интерпретацией концепта как их воплощения. Литература для детей представляет возможность «расшифровки» концептов, разворачивания смыслов и их внедрение в формирующуюся картину мира юного читателя. Процесс этот, на первый взгляд, незаметен и легок и даже граничит с игривостью и легкомыслием. Но это и является отличительной особенностью современной детской литературы, говорящей несерьезно о серьезных вещах. Конечно, следует учитывать специфику художественного текста, содержательно-смысловое наполнение которого всегда гораздо шире значения составляющих его слов. Однако детская литература, по нашему мнению, представляет собой фундамент, закладывающий мировосприятие и отдельно взятой личности, и поколения, и нации в целом. С ее помощью начинается накопление социального опыта, представляющего собой набор ценностных ориентаций, присущих тому или иному обществу. В детстве происходит освоение практик, базовых для всего человечества, без ярко выраженного национального колорита (может, поэтому так легко завязываются дружеские отношения между маленькими детьми, не знающими другого, кроме родного, языка?). Потому и неудивительно, что диапазон их художественного воплощения в детской литературе мы можем обозначить концептами «Семья», «Дом» и «Дружба».

Очевидна и вполне логична связь между этими константами, среди которых на первое место выступает «семья». Для любого человека семья –

«группа живущих вместе родственников» [5: с.618], это место, где его любят, поэтому так важно, чтобы в ней царили мир и понимание:

...Папа рад и мама рада,
Ну а мне того и надо:
Если в доме каждый рад,
Значит, в доме мир да лад! [1].

И неважно, какая это семья: человеческая семья, семейство слонов Р.Мухи, пытающееся найти для простуженного слоненка хоботовый платок, или носороги Л.Улановой, объясняющие сыну, чем отличается носорожье чувство юмора. Важно обязательное присутствие в жизни ребенка всех членов семьи с закрепленными за ними функциями. Так это видит герой стихотворения Л.Улановой «Котенок», рассуждающий о том, что бабушка нужна, чтобы «почесывать за ушком» и разбрасывать клубки, мама – «давать мне колбасу с ладони». (И здесь можно провести параллель с традиционной возрастной стратификацией женщин в русской деревне, где существовало строгое разделение с четко определенными функциями: так, женщина преклонного возраста называлась «старухой» и занималась присмотром за детьми, а более молодая хозяйка – «большухой», на ее плечах лежала забота о доме, домочадцах и скотине.) Родители – некая незыблемая величина в мире ребенка, точка опоры, трансляторы традиций, которые ребенок усваивает едва ли не на уровне бессознательного. Так это и воспринимается в произведениях, предназначенных для чтения младшими школьниками, будь то игровая поэзия А.Зайцева, детские детективы С. Лавровой или повести Н.Дашевской.

В произведениях, рассчитанных на читателя постарше, происходит смещение акцентов: родители предстают уже сомневающимися, способными на слабость или ошибку и требующими заботы и поддержки (как, например, в повестях Ю.Кузнецовой «Выдуманный жучок» или Е.Мурашовой «Дом за радугой»). И в этом тоже нам видится трансформированная в соответствии с требованиями эпохи культурная традиция перехода в другую возрастную группу и ребенка, и взрослого. Неважно, сколько ребенку лет, важно, что он понимает свою ответственность за родных (и это необходимый этап на пути осознания человеческой ценности). Например, герои Ю.Яковлевой из «Ленинградских сказок» отстаивают не только невиновность своих родителей, но и право на память о них. И даже отлаженная государственная машина, сметающая человеческие жизни, не в силах искоренить их уверенность и силу. Так происходит накопление культурных смыслов в зависимости от возраста человека (заметим, что возрастное соответствие – основная концепция еще фольклорных жанров, особенно обрядовых).

Раскрытие культурных смыслов концепта «Дом» тоже имеет свою специфику. Одно из значений – «жилое здание, а также люди, живущие в нем» [5: с.149]. Однако в произведениях для детей мы видим другую трактовку. Для младших читателей дом – понятие скорее расплывчатое: это и родственники, и

мальчишки из соседнего двора, и школа с одноклассниками, и зоопарк, и бабушкина деревня. В это пространство входят и реальные существа, и вымышленные персонажи, да и само пространство может быть и настоящим, и вымышленным, как, например, миры Л.Улановой (Чудесания, Троллеград и Задивания). Все эти пространства существуют по одним и тем же законам и традициям, именно это и делает возможным мирное сосуществование таких неоднородных субстанций. И это тоже есть отражение одной из функций социального опыта – социальное воспроизводство сообществ, то есть трансляция их культурных особенностей, создание их художественного портрета в детском чтении. Как видим, и на уровне концепта «дом» тоже происходит освоение общих культурных смыслов. Уже гораздо позже на него наложится понимание «иногo» и «поликультурного» пространства.

В литературе для школьников среднего возраста концепт «дом» воспринимается, скорее, в значении «пространство», и одновременно происходит выделение и освоение других пространств, дружественных и не очень. Взрослея, человек начинает сужать границы собственного «дома», и не только очерчивать чужой дом, но и «осваивать» его потенциал (причем, абсолютно любой – информационный, образовательный, материальный и пр.). Подросток уже способен существовать в разных пространствах, учитывая их специфику, т.е. осваивает накопленный культурный опыт, применяя его на практике. Появляется, например, равноценное пространство школы, в которой и происходит «тренировка» взрослой жизни, как в «Записках выдающегося двоечника» А.Гиваргизова, в повестях «Типа смотри короче» и «Время всегда хорошее» Е.Пастернак и др.

Более того, можно говорить о том, что современная детская литература создала новый тип героя – «ребенок созидающий». Это совсем юный человек, обладающий способностью трансформировать окружающую его действительность по своему усмотрению и делать ее доступной для других. Например, Юра Мальков из повести Е.Мурашовой «Класс коррекции» владеет даром создавать параллельную реальность, которая существует по законам его и его друзей, приглашенных им: он умеет ходить, одноклассник Антон привносит в этот мир динамики, а красавица Стеша начинает говорить. Хотя подростки-созидатели и раньше встречались в детской литературе (вспомним Тимура и его команду или пионеров-героев), действовали они по традициям взрослых или согласно требованиям идеологии. В современной литературе юный герой поступает чаще всего вопреки взрослому (= здравому) смыслу, как это делает Дим из повести Е.Мурашовой «Дом за радугой», задумавший вывести отца из комфортно запрограммированной реальности в настоящее путешествие без гаджетов, облегчающих жизнь. Таким образом, перед нами новый этап в процессе овладения культурными смыслами – их обогащение.

Концепт «Дружба» так же неоднороден и подвижен, как прочие. В произведениях для маленьких друг – это данность: он есть, с ним можно

поругаться и помириться, он никуда не исчезнет. Такая дружба связывает Нарку и Манюню из трилогии Н.Абгарян. «И в горе, и в радости», и на концерте в музыкальной школе, и на кухне у бабушки девочки всегда вместе, несмотря на случающееся недопонимание. Сила дружбы велика настолько, что соединяет их семьи, и теперь все в водоворот затей подружек втянуты довольно эмоциональные взрослые.

Литература для подростков дополняет понимание дружбы элементами анализа, причем под пристальным вниманием оказывается не только друг, но и сам герой. Происходит понимание разности людей – именно это понимает Дим из «Дома за радугой» Е.Мурашовой, наблюдающий за своим другом-«лютиком» Сашей. Однако разница характеров и уровней включенности в жизнь совсем не мешает дружить даже в этом контролируемом гаджетами мире. Понимание приносит открытия: предательство, измена и готовность отдать жизнь за друга (так Дима спасает Эля). И базовый смысл понятия «дружба» как ‘близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов’ [5: с.155] в процессе социализации дополняется новыми смыслами, помогая юному читателю выстроить собственную картину мира.

Таким образом, детская литература очень важна для процесса познания культурных смыслов. Она помогает создать упорядоченное представление о мире, определить свое место в нем. Очень точно об этом написал Г.Кружков: Перемена, перемена!

Что средь этого сыр-бора
Остается неизменно?..
Только будочка суфлера.
Кто-то в ней сидит бессменно
И читает по тетрадке,
Чтоб никто не сбился с роли,
Чтобы было все в порядке [4].

Осознание этих ролей (или постижение культурных смыслов) – это первый этап культурной самоидентификации, важнейшего процесса культурного устройства общества. Именно это помогает человеку осознать себя носителем общих ценностей, частью культурного пространства, даже такого нестабильного и непрерывно меняющегося, как наше. И замечательно, что современная детская литература достойно продолжает традицию аккумуляции и трансляции культурных смыслов, заложенную классиками.

Литература

1. Бундур О. Если в доме каждый рад [Электронный ресурс]: [/http://trumpumpum.ru/autors/bundur-oleg/esli-v-dome-kazhdiy-rad.html](http://trumpumpum.ru/autors/bundur-oleg/esli-v-dome-kazhdiy-rad.html) (дата обращения 10.10.20)

2. Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения / Под ред. Н.Д. Десяевой. Монография / Десяева Н.Д., Криворотова Э.В., Хаймович Л.В. и др. – Саранск, 2002. – 250 с.

3. Каминская Е.А. Культурные смыслы традиционного фольклора [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-smysly-traditsionnogo-folklor> (дата обращения 10.10.20)

4. Кружков Г. Перемена декораций [Электронный ресурс]: <http://trumpumpum.ru/autors/kruzhdkov-grigoriy/peremena-dekoratsiy.html> (дата обращения 10.10.20)

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Рус. яз., 1984. - 797 с.

6. Флиер А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. - 492 с.

ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

Ассуирова Л.В.

профессор ГАОУ ВО МГПУ

assuir@mail.ru

Хаймович Л.В.

доцент ГАОУ ВО МГПУ

khaimovichlv@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ СМЫСЛА ИЗ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА

В статье поднимается проблема освоения инофонами культурных смыслов при обращении к тексту. Приводимые примеры показывают трудности извлечения смысла высказывания. Важная роль в решении обозначенной проблемы принадлежит педагогу, который призван идентифицировать и интерпретировать информацию с целью ее максимального понимания аудиторией.

Ключевые слова: культура, культурный смысл, текст, контекст, интерпретация, взаимодействие.

The article raises the problem of mastering cultural meanings by foreign speakers when referring to the text. These examples show the difficulties of extracting the meaning of a statement. An important role in solving this problem belongs to the teacher, who is called upon to identify and interpret information in order to maximize its understanding by the audience.

Keywords: culture, cultural meaning, text, context, interpretation, interaction.

Сложившиеся в сознании народа представления о мире, жизни, системе ценностей, то есть накопленная культурная информация, передается в тексте. Текст является одной из форм существования культуры, он отражает ее специфику. Существование смыслов в культуре позволяет людям понимать окружающий мир, создавать картину мира и осознавать свое предназначение в нем. «Суть феномена культуры состоит в том, что они (смыслы) имеют значение для людей; а то, что имеет для людей значение, постепенно обращается в знак» [1: с. 26]. Разумеется, у обучающихся при обращении к инокультурному тексту возникают трудности в понимании.

В этой связи очень важна роль педагога, который выступает интерпретатором культурных смыслов, посредником в межкультурной коммуникации. Он должен замечать то, что «может остаться незамеченным или же интерпретированным не так, как это было бы типичным для носителя культуры-источника» [3: с. 117].

Рассмотрение проблем, связанных с извлечением информации из текста иностранцами, изучающими русский язык, позволит сделать процесс освоения чужого языка эффективнее и интереснее.

На начальном этапе обучения освоению подлежат прямые значения слов, которые менее всех других зависят от контекста, от характера связей с другими словами; клишированные узуальные фразы, обслуживающие стандартные и стандартизированные ситуации общения; элементарные тексты, в которых форма не расходится со смыслом, прямо выражаются цели общения.

Подобные ситуации зафиксированы в сознании всех носителей языка и предопределяют выбор узуальной номинативной единицы в речевой деятельности. Для обучения иностранному языку это тем более важно, так как следование нормам, правилам, жанровым рамкам высказываний создает узнаваемость ситуации общения, способствует ассоциативному запоминанию». «Следование нормам, правилам, жанровым рамкам высказываний создает узнаваемость ситуации общения» [4: с. 124].

Трудности с пониманием чужого языка возникают там, где имеют место различные случаи понимания смысла в зависимости от обязательного наличия фоновых знаний обучающихся или возможностей для извлечения информации из контекста.

Одним из самых сложных аспектов для усвоения языка является такой способ косвенной передачи смысла, как прецедентные тексты – смысловые блоки речевого произведения, которые актуализируют значимую фоновую информацию и апеллируют к «культурной памяти» (М.Н. Кожина). В этом случае знание только вербального кода (языка) и правил его использования недостаточно для успешного общения с носителями других языков: необходимо владеть фоновыми знаниями, элементами невербального культурного кода.

Определенное понимание какой-либо ценностной категории или реалий жизни часто возникает в сознании человека при знакомстве с устойчивыми выражениями, причем в разных языках, наполняясь разным языковым содержанием, они нередко несут один и тот же смысл. Русский фразеологизм *когда рак на горе свистнет*, обозначающий время, *когда произойдет что-то невозможное*, существует и в других языках, но с иным лексическим наполнением: *когда свинья в желтых шлепанцах вскарабкается на грушу* (болгарский), *когда собаки залают хвостами* (немецкий), *когда на березе вырастет виноград* (хорватский). Близкая им по значению идиома *после дождика в четверг* соответствует английской *однажды в голубой луне*, то есть крайне редко, раз в сто лет.

Понимание, что процесс воспитания прежде всего реализуется в семье, отражен в русской пословице *яблоко от яблони недалеко падает*. В венгерском языке этот же смысл несет в себе пословица *nem esik messze az alma a fájától* – *Нет дождика, относящего яблоки далеко от дерева*.

Поскольку «нет ничего вне текста», по мнению французского философа конца XX века Жака Дерриды, то, общаясь, человек вступает в межтекстовое взаимодействие. При этом становится очевидной способность коммуникантов адекватно распознавать произведения, что позволяет установить общность как минимум их семиотической (а возможно, и культурной) памяти, извлечь культурный смысл. Например:

– *Где мы встречаемся?*

– *«Там же, тогда же...».*

Участники диалога понимают прямое значение данной фразы, при этом еще один смысл (культурный) возникнет у тех, кто смотрел спектакль «Там же, тогда же» или читал пьесу Бернарда Слэйда с одноименным названием.

Непонимание смысла текста приводит к затруднению в восприятии чужого языка и чужой культуры, а иногда и родной культуры.

Художественная литература – явление, характерное для культуры общества, на каждом этапе развития которого происходит формирование нового направления в литературном процессе. И этот «знак эпохи» распознается людьми, владеющими культурной информацией. Так, глубочайший культурный смысл заложен в стихотворении А.С. Пушкина «Пророк». Но опрос современных студентов показал, что этот смысл неправильно понимается или не понимается вообще. Никто из опрошенных не сказал о том, что стихотворение написано в 1826 году после восстания декабристов и отражает размышления автора о смысле жизни поэта. Возможно, это связано с тем, что респонденты не знают исторических реалий, а поэтому не могут извлечь информацию из текста.

Культурный смысл возникнет только тогда, когда человек, читающий и воспринимающий текст, знаком с фактами, описанными автором. Чтение первых строк стихотворения Е. Рейна «У «Ночного дозора» я стоял три минуты...» предполагает обратиться к другому тексту – живописному – и вспомнить полотно Рембрандта «Ночной дозор»: знание изображенного на картине сюжета поможет понять, почему в дальнейшем автор проводит параллель с офицерами стрелковой роты (XVII век) и политическими деятелями сталинской эпохи (XX век).

Таким образом, у человека постепенно складывается картина мира, в систему ценностей которой входит также знание истории страны, являющейся источником порождения культурных смыслов.

В авторских текстах, в том числе текстах других знаковых систем, часто встречаются аллюзии, понимаемые как вербальное действие, преднамеренно осуществляемое отсылкой к некоторому феномену историко-культурного фонда – тому, что зачислено в когнитивную базу лингвокультурного сообщества или «в универсальное когнитивное пространство человечества» [2: с. 90]. Аллюзии широко распространены в киноискусстве и требуют адекватного понимания их зрителями. Например, во многих фильмах Андрея Тарковского («Андрей Рублев», «Солярис», «Зеркало» и др.) в особо значимые для развития сюжета

момента идет дождь. Понимание того, почему именно дождь, можно, вспомнив или отыскав информацию, о том, что древнекитайские мыслители считали его означающим единение Земли и Неба, олицетворяли его с силами Инь и Ян. Их единение рождает творческий импульс и наполняет человека внутренней энергией.

Возможность извлечения культурных смыслов, возникающих в процессе общения, в том числе межтекстового, позволяет установить взаимопонимание между участниками коммуникативного процесса. Отсутствие понимания является препятствием к эффективному общению, а также к становлению личности как носителя культурных смыслов.

При этом педагог должен не только определять сложную для понимания инофонами культурную информацию, но и организовывать комплексную работу, основанную на учете особенностей как языка, так и культуры, приближающую обучаемых к постепенному освоению культурных смыслов.

Литература

1. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика /А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. - 336 с.
2. Гудков, Д.Б. Лингвистика. Теория коммуникации, /Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288с.
3. Рябова, М.В. Характер ассимиляции культурных смыслов при переводе (опыт лингвокультурного анализа) /М.В. Рябова// Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 10 (148). Филология. Искусствоведение. Вып.30. – С. 114–120.
4. Хаймович, Л.В. Косвенные высказывания в структуре урока и их интерпретация /Л.В. Хаймович // Сибирский педагогический журнал. –2009. – № 4. – С. 124-132.

Криворотова Э.В.

профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

КОНЦЕПТ СОЛНЦЕ В ПОЭЗИИ ШАНДОРА ПЕТЁФИ

В статье рассматривается такая лингвокультурологическая и философская единица, как концепт. Автор предпринимает попытку проанализировать данное понятие и показать разные подходы к его толкованию. На примере творчества венгерского поэта Шандора Петёфи автор показывает разнообразие и своеобразие семантической парадигмы концепта солнце, реализуемое в произведениях поэта.

Ключевые слова: язык, концепт, концептосфера, культура, лингвокогнитивный подход, лингвокультурный подход, языковая личность.

Как известно, язык – термин неоднозначный. В одном из значений, которое нас интересует в данном контексте, язык есть система «фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений» [12; с. 338], которая служит важнейшим средством общения людей и орудием познания действительности. Ю. С. Степанов представляет язык в виде нескольких образов: 1) язык как язык индивида; 2) язык как член семьи языков; 3) язык как структура; 4) язык как система; 5) язык как тип и характер; 6) язык как компьютер; 7) язык как пространство мысли, т.е. язык как результат сложной когнитивной деятельности человека (Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования, 2001). Является очевидным, что к этим образам уже в самом конце XX в. прибавился еще один: язык как продукт культуры, как ее важная составная часть и условие существования, как фактор формирования культурных кодов. Следовательно, язык выступает и в роли универсального объективатора действительности в сознании человека, носителя языка, и всего общества, и в роли средства, позволяющего сформировать совершенно субъективный образ действительности, и в этом случае возникает необходимость обращения к таким понятиям, как концепт и концептосфера, то есть область мыслительных образов, представляющих собой в той или иной степени структурированное знание людей о явлениях реальности. Именно потому, что «человек не просто воспринимает и познаёт мир, он живёт в нём, в результате в его языке находит выражение не только объективная реальность, но и сам человек как познающий жизнь субъект», современная лингвистика нацелена на «исследование языка в тесной связи с человеком, его сознанием познанием окружающей действительности и его практической деятельностью» [11; с 43-46].

Характеризуя сложившиеся в отечественной когнитивной лингвистике научные направления, можно отметить, что сегодня наблюдается два основных подхода: лингвокогнитивный и лингвокультурный. Как отмечают исследователи, лингвокультурный подход предполагает изучение специфики национальной концептосферы от культуры к сознанию (Ю. С. Степанов, В. И. Карасик, В. А. Маслова и др.). В рамках данного подхода концепт определяется как базовая единица культуры, обладающая образным, понятийным и ценностным компонентами. Исследователи, реализующие лингвокогнитивный подход (Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. Н. Телия), исходят из того, что в основе знаний о мире лежит такая единица ментальной информации, как концепт, которая и обеспечивает «выход на концептосферу социума» [5].

Понятие концепт получило в науке широкое распространение и, будучи объектом рассмотрения в философских, психологических, культурологических исследованиях. Впервые в отечественной науке термин концепт был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное

множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты растение, справедливость, математические концепты) [1; с. 4].

Известно, что общепринятым в лингвистической литературе термин концепт стал с начала 1990-х годов благодаря научным трудам Д. С. Лихачева (Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка, 1997). В понимании Д.С. Лихачева концепт есть обозначение обобщенной мыслительной единицы, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка. Именно Д. С. Лихачев в своё время предложил классификацию концептов, основанную на социологическом критерии. Ученый разделяет концепты на 1) универсальные (смерть, жизнь); 2) этнические (отчизна, интеллигенция), 3) групповые (сцена - для актера и зрителя; кафедра – для работника высшего образования), 4) индивидуальные (определяющие уровень культуры и систему ценностей определенного человека). Н.Д. Арутюнова рассматривает концепт в качестве аналога мировоззренческих терминов, которые закрепились в языке и способствуют выражению духовной культуры народа. В таком понимании концепты представляют собой культурно значимые и ценностные понятия обыденного сознания. В. А. Маслова под концептами подразумевает обусловленные культурой основные элементы картины мира, которые обладают значимостью и для языковой личности, и для лингвокультурного сообщества и относит к ключевым культурным концептам такие абстрактные имена, как воля, грех, родина, совесть, судьба, вера и т.п. (Маслова В. А. 2001).

С точки зрения В.И.Карасика, существует ряд подходов к концептам, реализуемых в работах разных авторов. Среди них можно выделить, к примеру, следующие: концепт-идея, включающая абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, (Ю.С. Степанов); концепт-личностное осмысление, интерпретация объективного значения и понятия как содержательного минимума значения (Д.С. Лихачев). В.И.Карасик характеризует концепты как «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [3; с. 59]. В свою очередь, А.А.Залевская определяет концепт как «объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов)» [2; с.39].

Является несомненным тот факт, что важнейшим источником формирования системы концептов является познавательная деятельность людей (Д.З. Попова, И.А. Стернин), но при этом в данном случае значительную роль играет и осуществление, и непосредственный анализ рецептивной деятельности, на основе чего происходит создание ассоциативных образов, которые так или иначе отражаются в структуре языковой личности. Как известно, под языковой личностью в лингвистике понимается «совокупность способностей и

характеристик человека как носителя языка, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются, а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью». [4; с. 27]. При этом структура языковой личности «складывается» из трёх уровней: вербально-семантического, дающего представление о владении языковой личностью системой языка; когнитивного (понятия, идеи, представления, складывающиеся в картину мира); прагматического (цели, мотивы, интересы, оценки, проявляющиеся в речевой деятельности) [Щукин, с. 392]. Каким же образом соотносятся понятия языковая картина мира и языковая личность? По определению, языковая картина мира есть «совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатлённых в языковой форме. А также это отражённые в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности. Картина мира как центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует языковую картину мира» [12; с. 391].

Обращаясь вплотную к рассмотрению в науке концепта солнце, мы должны отметить, что, во-первых, «концепт солнце представлен не только в русской языковой картине мира, но и в научной картине мира как научное понятие солнце», а во-вторых, «некоторые аспекты концепта солнце были исследованы и описаны ранее» [7; с. 5]. Характеристики концепта солнце, реализованные в индивидуально-авторском поэтическом сознании венгерского поэта Шандора Петёфи (1823-1849) и отражённые в его произведениях, можно представить следующим перечнем: беспечный расточитель сказочных богатств, король, богатырь, усталая птица, нечто непобедимое, стойкое и др

В стихотворении Шандора Петёфи «В конце года» солнце меняет свой облик, который в обыденном сознании связан со светом, с теплом, и приобретает черты беспечного расточителя имеющих богатств, поскольку автор призывает свой поэтический голос быть более энергичным и щедрым:

Душу вывороти, лира!
Вспомни **солнца мотовство**
И обеими руками
Сей слабеющее пламя
В час захода своего.

Перевод Б. Пастернака

Иной облик концепт солнце приобретает в стихотворении Шандора Петёфи «В деревне», где солнце не только раненный в сражение богатырь, не только источник нового состояния человека (Теперь меня всегда по вечерам Провозглашает королём закат...), но солнце – это нечто такое, что делает

оправданным и осмысленным труд человека, поскольку именно солнце вновь появится на небе с утренней зарёй, несмотря на кажущийся окончательный уход (Луна и звезды выплывают вслед Посмертной славой о богатыре).

Теперь меня всегда по вечерам
Провозглашает королем закат,
И солнце на прощанье багрецом
Окрашивает мой простой наряд.

Как раненный в сраженьи богатырь,
Исходит солнце кровью на заре.
Луна и звезды выплывают вслед
Посмертной славой о богатыре.

Да был бы угол, чтоб, придя с полей,
Вкушал я средь домашней тишины
Свой белый хлеб и красное вино
Из белых рук красавицы жены.

Перевод Пастернак

Очень часто Шандор Петёфи обращается к образу именно заходящего солнца. Например, в стихотворении «Степь зимой» солнце – усталая птица, солнце заходящее, прощающееся с землёй.

Замерзшим морем смотрит пустоши печаль.
Усталой птицей солнце низко тянет вдаль.
Лучей холодных пук
Стал стар и близорук —
Нагнуться надо, чтоб увидеть что-нибудь.
Напрасный труд. Кругом одно унынье, жуть.

Как изгнанный король с границы смотрит вспять
На родину, пред тем как на чужбину стать,
Так солнца диск, садясь,
Глядит в последний раз
На землю, и, пока насмотрится беглец,
С его главы кровавый катится венец.

Перевод Б. Пастернака

В стихотворении «Как на летнем небе бродят» солнце и луч солнца ассоциируются или с мимолётной радостью, которая лишь «на миг блеснёт», или с долгожданной радостью, которая приходит к человеку не слишком часто и лишь в определённый час: Солнце только на закате Зажигает облака.

Как на летнем небе бродят
Облака в извечной смене,
Так приходят и уходят
Наши чувства и влеченья.

.....
.....

Если ж, к радости природы,
Солнца луч на миг блеснет,
Вновь обложит непогода
Облаками небосвод.

Но когда-нибудь зардеют
Облака любви и дружбы,
Тут и время подоспеет
Сослужить одну мне службу.
В этот час к моей кровати
Кликните духовника:
Солнце только на закате
Зажигает облака.

Перевод Б. Пастернака

В стихотворении «Источник и река» концепт солнце соседствует с концептами душа и сердце, и при этом солнце в данном контексте есть нечто яркое и прекрасное, отражающееся в душе, которая «певуча, как плещущий родник».

Как будто колокольчика язык,
Ручей лепечет, полный благозвучья.
В дни юности моей была певуча
Моя душа, как плещущий родник.

Она была как зеркало ключа.
В ней отражалось солнце с небосвода,
И звезды и луна гляделись в воду,
И билось сердце, рыбкой хлопоча.

Перевод Б. Пастернака

В стихотворении «На родине» концепт солнце, обогащаясь новыми смыслами, гармонично сочетаясь с концептами счастье, земля, мать и развиваясь в индивидуально-поэтическом пространстве, приобретает образ эмоционально воспринимающего мир существа: Смеется, словно сыну, солнце мне.

Но все печали, всякая напасть,
Вся боль тех лет теперь должны пропасть.
Сюда приехал я, чтоб без следа
Их смыть слезами счастья навсегда.

О, где еще земля так хороша?
Здесь мать кормила грудью малыша.
И только на родимой стороне
Смеется, словно сыну, солнце мне.

Перевод Б. Пастернака

Новая сторона концепта солнце, открывается в стихотворении «Тиса». Несгибаемость, непобедимая стойкость светлого луча солнца проявляется в борьбе с водной стихией:

Не ломает солнца луч волною.....

Средь размытых берегов река
Катится, прозрачна, широка,
Не ломает солнца луч волною,
Не рассеет пеной кружевную.

Пер. В.В. Левика

Таким образом, при анализе поэтических произведений Шандора Петёфи наблюдается своеобразие содержательной парадигмы концепта солнце.

Литература

1. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории к структуре текста: антология / под ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267-279.
2. Залевская А.А. Текст и его понимание. - Тверь, ТвГУ 2001,
3. Карасик В.И. Введение в когнитивную лингвистику. Кемерово, 2004.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 2013. 261 с.
5. Каюмова Д.Ф. Сравнительная когнитивная лингвистика: Краткий конспект лекций / Каюмова Д.Ф. Каз.федер.ун-т. Казань, 2013. – 20 с.
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. М., 1997. С. 280–287.
7. Панасова Е. П. Концепт солнце в русском языке и речи / Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук 10.02.01 – русский язык. Екатеринбург, 2007. 39 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка//Научное издание. Воронеж, 2007. 349 с.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
10. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академический проект, 2001. 990 с.
11. Сурина В.Н. Понятие концепта и концептосферы /В.Н. Сурина Текст: непосредственный // Молодой учёный. 2010, № 5, т.2. с 43-46
12. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. - М.: АСТ ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 747 с.

Курлыгина О.Е.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Kurlyginaoe@mgpu.ru

КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ БУКВАРЕЙ: ОПЫТ АНАЛИЗА



В статье представлен небольшой опыт анализа текстов из двух современных букварей с точки зрения выявления в них (текстах) целого ряда культурных смыслов, важных для становления личности первоклассников и постижения ими нравственных ценностей.

Ключевые слова:

культурный смысл, текст, букварь.

Личностное становление ребёнка начинается задолго до его поступления в школу. Весь процесс взросления человека связан прежде всего с познанием, а позже и с усвоением культурных смыслов сначала его семьи, затем микрогруппы сверстников и наконец общества в целом. Постигание культурных смыслов происходит и в процессе взаимодействия малыша с текстом: сначала это потешки, с которыми знакомит ребёнка мама (бабушка), затем это первые сказки (сначала услышанные, а позже и прочитанные) ребёнком, и наконец первые книжки, которые малыш сначала пролистывает, восстанавливая содержание по иллюстрациям, а потом постигает в процессе обретения первого читательского опыта. Книжки становятся неисчерпаемым кладом культурных и нравственных ценностей: это и дружба, и любовь к животным, и помощь младшим, и уважение к старшим, и сострадание к слабым. Список этот не имеет конца. Каждый текст, с которым встретился ребёнок, является носителем целого комплекса «культурных смыслов, выраженных в знаковой форме». [5: с. 457]

С поступлением в школу первоклассник начинает взаимодействовать с целым рядом новых книг – учебников, и первый среди них – Букварь. Дидактическая значимость букваря как учебной книги отчётливо определена: это «учебник для первоначального обучения грамоте; служит целям воспитания детей, развития их речи и логического мышления. Букварь традиционно является источником сведений о жизни страны, народа, его культуре. Включает материал, формирующий у воспитанников нормы поведения и взаимоотношений между старшими и младшими. Основные структурные звенья Букваря — буквы, буквосочетания, слоги, цифры, грамматические сведения, обращения к детям и

родителям, наставления, текстовые и иллюстративные материалы, схемы, таблицы». [4] К каждому из перечисленных «структурных звеньев букваря» предъявляются строгие лингвометодические требования. Предметом данной статьи является выявление в текстах некоторых современных букварей потенциала для усвоения первоклассниками культурных смыслов, важных для формирования личности младшего школьника. Для анализа были выбраны следующие учебники:

Анализ букварей с целью выявления культурных смыслов в использованных текстах целесообразно начать с определения комплекса ценностей, которые могут сложиться у первоклассников в процессе работы с этой учебной книгой, а значит, и присвоен ими некий культурный смысл. Наиболее частотными оказались тексты о дружбе, взаимопомощи и совместных играх со сверстниками, о семье и взаимодействии членов семьи, об отношении к природе и животным, о профессиях. Проблемы текстов близки и понятны маленьким школьникам, чтение текстов и работа с ними, грамотно организованная учителем, будут способствовать формированию целого ряда ценностных ориентаций и накоплению нравственного опыта. Попутно заметим, что те же цели реализуют сопровождающие тексты иллюстрации, как правило, сюжетного характера. Менее чем хотелось бы, использовано текстов, помогающих ученику в осознании гражданской идентичности.

Для того, чтобы в полной мере донести до читающего культурные смыслы, которые несёт в себе текст, некоторые исследователи [Ассуирова, Хаймович] рекомендуют при его анализе учитывать следующее:

- 1) соотнесённость содержания с культурным контекстом эпохи;
- 2) информационную насыщенность;
- 3) жанровую принадлежность;
- 4) характеристику автора;
- 5) систему средств выразительности. [2: с. 40-41]

Опираясь на рекомендации по анализу текстов культуры, определим параметры, значимые для анализа букварных текстов с учётом их адаптированности к реальному читательскому опыту первоклассников, у которых механизм чтения ещё только начинает складываться. Прежде всего, если, конечно, не учитывать дидактический аспект текста, связанный с изучением конкретной буквы, важно обратить внимание на его информационную насыщенность.

Несмотря на то, что тексты о дружбе легко воспринимаются читающими, всё же и у таких текстов есть достаточно весомый информационный потенциал в дополнение к воспитательному.

Не надо больше ссориться!

А то и мяч не ловится,

И книжка не читается,

И дождик начинается... [1: с. 11]

Культурный смысл этого небольшого текста очевиден: когда друзья в ссоре, то не только не получается совместных игр, но и настроение портится даже у природы. Приведём ещё один пример, оказывающий ценность дружбы, которая проявляется не только в совместных играх.

Андрей болеет. Грустно дома одному. Смотрит он в окно и скучает.

Подошли к окну Сергей с Юрой. Улыбнулись, помахали Андрею. Сделали под окном снежную бабу. Глаза – угольки, нос – морковка. А в руках – веник.

Снова посмотрел Андрей в окно и обрадовался. Весело ему стало!

Всем приятно внимание друзей! [3: с. 105]

Какую же новую информацию получают первоклассники, читая этот текст? Ученики самостоятельно способны сделать вывод о том, что настоящие друзья не только не ссорятся, но и могут порадовать друг друга. Постепенно культурный смысл дружбы пополнится ещё и другими воплощениями: оказывается, дарить подарки, радуя друга, приятнее, чем их получать, в совместных играх надо учитывать мнение всех ребят, иногда приходится потрудиться, чтобы можно было играть всем (*Серёжа и Женя пошли на каток. Но на лёд налип снег. Пришлось ребятам поработать. Они сгребли снег в большой сугроб. А потом все будут дружно кататься.* [3: с. 55]). Так в процессе работы по букварю содержание культурного смысла «дружба», присваемого первоклассниками, непрерывно пополняется.

Интересно проследить информационную насыщенность текстов с культурным смыслом «цирк» как разновидность зрелища.

У нас каникулы. Мы около цирка. Там кони, слоны и ослик. Слоны умны. Слон катал таксу. Клоун кинул слону банан, а ослику Тото – морковку. Ослик играл на барабане. [1: с. 87] Вот ещё пример текста про цирк. *Барана с барабаном зовут Борис. Он любит выступать на арене. Борис играет и на балалайке. Он и пляшет. Забавный номер! Зрителям смешно!* [3: с. 36]

Многие первоклассники знают, что такое цирк и бывали там. Клоуны и дрессированные животные – это те номера, которые больше всего привлекают детей. В цирке всегда весело и интересно. Какую новую информацию могут получить школьники, читая эти тексты? Во-первых, что место, где происходит представление, называется *арена*. Напрямую об этом не сказано, но эта информация есть во втором тексте как предьявленная неявно. Во-вторых, часто клоуны выступают вместе с животными, которые умеют выполнять разные трюки. Это всегда смешно. Кроме того, животных надо кормить. Лакомства у них разные.

Одна из характеристик полноценного навыка чтения – понимание прочитанного (осознанность чтения). Вот почему при работе с текстами букваря важно не только обеспечить становление механизма чтения. Важно приучить школьников вдумываться в читаемое, размышлять, узнавать новое даже из простых на первый взгляд текстов.

Широко представлены в букварях тексты о природе, о животных, о бережном отношении ко всему живому. Культурный смысл таких текстов связан с присвоением учениками опыта взаимодействия с окружающей средой и началом экологического воспитания. В этой группе текстов особое место занимают пословицы и поговорки, которые несомненно являются текстами культуры. Дидактический аспект использования пословиц и поговорок очевиден: их объём посилен для чтения первоклассниками, а скрытый обобщённый смысл позволяет организовать работу над пониманием читаемого через объяснение переносного значения, метафор, сравнений и т.п. Например:

Срубил деревья – прощай птицы. Или Сломать дерево – секунда, а вырастить – годы. [1: с. 33]

Тексты о природе и животных носят познавательный характер, а значит предоставляют учителю возможность актуализировать и обобщить новые знания первоклассников.

Снегири прилетают к нам перед зимой, а с наступлением весны улетают на север. Песня снегиря тихая, нежная. Снегиря, как и попугая, можно научить говорить. [3: с. 93]

Клестята

Стоят сильные морозы. А у клестов появились клестята. В гнезде на ели им тепло и уютно. Снизу пуховая перинка. А сверху мама, как одеяльце, греет. Ёлка клестят баюкает, а ветер им песенку поёт. [там же; с. 97]

Информационная насыщенность приведённых текстов велика. Новой для детей информации много, она почти в каждом предложении. Да и языковые средства, использованные в них, располагают к проявлению нежности, внимательности и удивлению (снегири, оказывается, могут говорить! А разве зимой птенцы выводятся?), что вызывает и нужную при чтении интонацию.

Конечно, рамки статьи не позволяют раскрыть и другие культурные смыслы, которые несут тексты, использованные в букварях и азбуках, - это предмет возможного исследования. Эстафету применения текстов культуры современные учебники получили от авторов русских букварей – от Кариона Истомина до К.Д.Ушинского и Л.Н.Толстого. А умелая методическая работа с текстами будет способствовать присвоению учениками целого ряда культурных смыслов, а значит, и нравственных ценностей.

Литература

1. Азбука. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. / В.Г.Горецкий, В.А.Кирюшкин, Л.А.Виноградская и др. – 10е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 127с.
2. Ассуирова Л.В., Хаймович Л.В. Тексты культуры: особенности анализа // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Материалы научно-практической конференции, посвящённой 95-летию учёного (3-4 апреля 2020

года)/ Отв. ред. Е.Л.Ерохина, З.И.Курцева, Ю.В.Щербинина. – М.: НВИ: Языки народов мира, 2020. – 228 с. С.30-41

3. Букварь (в 2 частях). 1 класс. Часть 2: учебник / М. С. Соловейчик, Н. М. Бетенькова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2019. – 128 с.: ил. – (ч. 2)

4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая рос. энцикл, 1993. -1160 с. <https://didacts.ru/slovari/rossiiskaja-pedagogicheskaja-enciklopedija.html> дата обращения – 19 октября 2020)

5. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 492 с. – С.457

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Картвелишвили Н.П.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

kartvelishvili_n@mail.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена ретроспективному анализу развития проблемы преемственности детского сада и начальной школы в отечественной педагогике, подходов разных ученых к ее решению. Рассматривается современное понимание проблемы и основные аспекты преемственности дошкольного и начального уровней образования в России.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, начальное общее образование.

В образовательном пространстве XXI века, благодаря реформационным процессам, значительно актуализируется проблема преемственности уровней дошкольного и начального образования. Для ее решения необходимо проанализировать накопленный педагогический опыт и имеющиеся достижения.

Так, например, Г. Гегель, рассматривал преемственность как важную характеристику диалектического развития, необходимое условие любого развития. Согласно Гегелю, преемственность обеспечивается сохранением элементов целого при переходе на новую ступень развития.

Принцип преемственности в образовании и воспитании заложили Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо. И. Песталоцци и др. Я.А. Коменский – основатель классно-урочной системы обучения, считал, что в образовательном процессе новые знания должны опираться на предшествующие.

Ж. Ж. Руссо, ввел в педагогику принцип природосообразности, согласно которому обучение и воспитание детей должно осуществляться «сообразно природе», т.е. в соответствии с закономерностями естественного развития ребенка. Он выделил три источника воспитания: природа (биологический фактор развития), окружающие люди (социальный фактор развития) и вещи (личный опыт взаимодействия с материальными объектами). Правильное воспитание предполагает согласованность этих трех источников; их связь обеспечивает преемственность, т.е. гармоничное развитие, когда новое, заменяя уже известное.

Песталоцци считал, что обучение детей должно осуществляться одновременно по разным направлениям, а образовательный процесс должен быть организован по принципу от простого к сложному, где изучение нового материала опирается на уже усвоенные знания [5].

Если обратиться к вопросам преемственности дошкольного и начального образования в России, то можно констатировать, что она стала актуальной только в XX веке. В Российской империи дошкольниками называли детей до 10-11-летнего возраста, а государственной системы общественного дошкольного образования не существовало.

К.Д. Ушинский в качестве главных условий, обеспечивающих преемственность детского сада и начальной школы, называл учет возрастных особенностей детского развития, организацию взаимодействия педагогов с семьей, использование общих и специфических методов обучения и воспитания детей.

В 60 годы XX века была построена единая система народного образования, включающая дошкольное, начальное, общее, среднее и высшее образование. В 1918 г. было принято Положение «О единой трудовой школе», в котором говорилось, что образование от дошкольного образования до высшего является одной школой, одной непрерывной лестницей. В период с 1917–1938 гг. в СССР складывалась государственная система дошкольного образования, разрабатывалась ее теоретическая и правовая основа. К концу этого периода система дошкольного образования в стране была налажена и унифицирована, ее деятельность полностью контролировалась надзорными органами. В 1930 г. было принято Постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении», согласно которому начальная школа включала 4 класса и предполагала обучение с 8 лет. С 1943 года в 1 класс начали зачислять детей с 7-летнего возраста.

Создание единой государственной системы народного образования в СССР потребовало от педагогов разработку преемственных программ обучения, обеспечивающих прочное усвоения знаний. Главной целью деятельности советских детских садов стало умственное развитие дошкольников, их подготовка к обучению в начальной школе [1].

Советские психологи (Д.Б. Эльконин и др.) отмечали, что главным фактором, обеспечивающим преемственность развития, является опора на ведущую деятельность. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая, а в школьном – учебная. Соответственно, в детском саду дети должны развиваться в игре, как спонтанной, так и дидактической. Б.Г. Ананьев писал о том, что важным условием преемственности является осознанность усвоения знания, их систематизация и применение в различных условиях.

В 60-е гг. XX века в педагогике была разработана модель преемственности детского сада и начальной школы, которая в дальнейшем стала называться *традиционной*. В этой модели было соотнесено и выстроено в единой логике содержание образовательных программ; при этом детскому саду вменялось в обязанность подстраиваться под требования начальной школы. То есть образовательные программы детского сада перестраивались, чтобы соответствовать программам начального общего образования [6].

Особенности реализации преемственности детского сада и начальной школы рассмотрены в работах В.Я. Лыковой, С.Т. Шацкого., Е.Н. Водовозовой, В.А. Сухомлинского

С.Т. Шацкий отмечал, что, реализуя преемственность ступеней образования, педагог должен создать условия для последовательного социокультурного развития ребенка, где на каждом новом этапе развития сохраняются достижения предыдущего этапа [7].

В 70 годах Ю.К. Бабанский отмечал трудности у детей при переходе из детского сада в школу. Он писал, что «требование преемственности предполагает такую организацию воспитательного процесса, при которой то или иное мероприятие является естественным и логическим продолжением ранее проводившейся работы, закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитание и развитие на более высокий уровень» [10, с. 148]. С этой точки зрения преемственность предлагает такую программу развития ребенка, при котором школа закрепляет знания, которые ребенок получил в детском саду, опирается на них в учебно-воспитательном процессе в начальных классах, а также способствует качественным изменениям в знаниях, умениях и навыках, формированию универсальных учебных действий младших школьников.

В 90-е годы XX века в Российской Федерации был принят новый закон «Об образовании» (в 1992 г.), в котором утверждалось требование преемственности образовательных программ всех уровней образования. Благодаря этому проблема преемственности дошкольного и начального общего образования получила дальнейшее развитие. В конце XX века в педагогике сформировались два подхода к решению обозначенной проблемы:

1. Для обеспечения требования преемственности детского сада и начальной школы необходимо форсировать темп детского развития в дошкольном возрасте; максимально приблизить образовательный процесс в детских садах к школьному обучению.

Сторонники данного подхода (Е.К. Глушкова, С.М. Громбах, Н.К. Барсукова, Л.Д. Бережков, Ю.Ф. Змановский, Н.М. Попова):

- считали, что преемственность будет соблюдена, если заранее подготавливать обучающихся к переходу на следующую степень образования;
- рассматривали как главную задачу детского сада предварительную адаптацию ребенка к требованиям образовательного процесса в школе;
- предлагали начинать школьное обучение с 6-летнего возраста.

В таком понимании понятие «преемственность дошкольного и начального образования» приблизилось к понятию «готовность к школьному обучению» и стала образно представляться как лестница, на которой каждая ступень образования готовит обучающегося к переходу на следующую ступень. Детский сад должен выпустить «компетентного» дошкольника, который умеет писать, читать и считать, управлять своим поведением, т.е. владеет навыками,

необходимыми для школьного обучения. При таком подходе сама идея развития выхолащивается.

2. Преемственность детского сада и начальных классов будет достигаться, если в школе осуществлять работу по доразвитию знаний, умений и навыков, составляющих предпосылки школьного обучения.

Практика показала, что оба подхода имеют как плюсы, так и минусы, и не дают удовлетворительного решения проблемы [6].

Другая точка зрения на преемственность была предложена Т.И. Бабаевой, которая подчеркивала, что связь между дошкольной и начальной ступнями образования должна обеспечивать преемственность развития, т.е. сохранение элементов целого при изменении целого как системы: на новом уровне развития всегда сохраняются элементы (знания, умения, навыки, способности и пр.) предыдущего уровня развития; они выступают как база для перехода на качественно новый уровень развития обучающегося.

Этот подход также нашел свое отражение в практике образовательных организаций [8].

Разрабатывая методики начального обучения, советские педагоги (Ш.А. Амонашвили В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) подчеркивали важность преемственности детского сада и школы. Так, например, Ш.А. Амонашвили разработал авторскую методику обучения младших школьников, в которой большое значение уделял преемственности дошкольного и начального общего образования. Он предлагал в начальной школе использовать учебно-игровую деятельность, которая позволит младшему школьнику максимально раскрыть свой интеллектуальный и творческий потенциал. В.В. Давыдов разрабатывал проблему преемственности детского сада и начальной школы. Он считал, что детский сад должен формировать психологические предпосылки учебной деятельности, а начальная школа – включать школьника в учебную деятельность. Л.В. Занков, при разработке системы обучения, придерживался принципа целевого, содержательного и методического единства учебного процесса на ступенях дошкольного и начального образования.

В педагогике преемственность понимается как:

- методологический, педагогический или дидактический принцип;
- свойство образовательной системы (А.В. Батаршев);
- связь между элементами системы обучения (А.А. Люблинская),
- педагогическое условие образовательного процесса;
- один из дидактических принципов – последовательность, систематичность и преемственность (Г.И. Щукина, С.И. Архангельский, В.А. Сластенин и др.);
- как компонент принципа доступности (И.Т. Огородников).

«...соблюдая преемственность с другими ступенями общего образования, не может и не должно превращаться в целенаправленную подготовку ребенка к обучению в школе» [9, с. 18].

Несмотря на стремление отечественных педагогов разработать методики, которые обеспечивали бы преемственность детского сада и школы, на рубеже XX – XXI вв. проблема преемственности осталась нерешенной. Стремление обучить детей грамоте в детском саду, подготовить их к школе, привело к тому, что педагоги ДООУ начали дублировать работу начальной школы, а «ведущая» игровая деятельность стала вытесняться онтогенетически чуждой дошкольникам учебной деятельностью. Н.Ф. Виноградова отметила, что желание воспитателей и педагогов ДООУ форсировать интеллектуальное развитие дошкольников негативно сказалось на преемственности [4].

Вопросам преемственности посвящены работы Т.Н. Богуславской, Л.М. Денякиной, Г.П.Новиковой, В.П. Просвиркина, Я.С. Турбовского и др.

Так, например, Т.Н. Богуславская проблему преемственности анализируется с двух позиций:

Первая позиция рассматривается через определение общих и частных целей образования на данных уровнях, обуславливающих создание единой линии в его содержании, которая обеспечивает эффективность поступательного развития ребенка и успешность перехода на следующий уровень образования.

Вторую позицию Т.Н. Богуславская связывает с единством и согласованностью всех компонентов методической системы образования: целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации [3].

Т.Н. Богуславская выделила следующие этапы:

- развитие методологических и содержательных вопросов преемственности (2000 - 2004)
- организационно-методическая разработка проблем дошкольного образования (2004 -2006)
- поиск путей обеспечения равных стартовых условий детей перед началом школьного обучения (2007 - 2008) [2].

В современных исследованиях преемственность представлена следующими аспектами: преемственность содержания обучения, преподавания (деятельность педагога) и учения (познавательная деятельность обучающихся). А это значит, что преемственность в содержании обучения также должна быть отражена на целевом уровне в виде соподчинения образовательных целей. Причем преемственность должна прослеживаться не только на уровне глобальных целей, которые прописаны в ФГОСах, Законе «Об образовании в Российской Федерации», но и на уровне образовательных программ, рабочих учебных программ, технологических карт уроков в школе и занятий в детском саду.

Теоретические основы дошкольного образования были пересмотрены, однако, принцип преемственности образования получил законодательное закрепление. Так, действующий Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает педагогов и

воспитателей детского сада на формирование у детей к концу дошкольного детства предпосылок к учебной деятельности, к которым относятся:

— психологические качества (моральные и нравственные ценности, коммуникативные навыки, самостоятельность, целенаправленность, саморегуляция, социальный и эмоциональный интеллект, эмпатия, готовность к совместной со сверстниками деятельности, уважительное отношение к людям, трудолюбие, навыки безопасного поведения, интересы, мотивация, воображение, кругозор, речевые навыки и культура речи, эстетическое восприятие произведений искусства, эстетическое отношение к явлениям окружающего мира, социально полезные привычки);

— навыки (коммуникативные, речевые, двигательные, мануальные, навыки сотрудничества, командной игры).

В целом можно констатировать, что проблема преемственности дошкольного и начального общего образования активно разрабатывалась учеными на протяжении XX – XXI веков. В современной педагогической науке накоплен достаточно богатый опыт разработки различных аспектов преемственности, опираясь на который можно детализировать конкретные педагогические условия преемственности детского сада и начальных классов, тем самым, повысить ее эффективность.

Литература

1. Богачев А.В., Захарова Л.Б. Концепция развития системы народного образования в Советской России в 1920-е годы // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. № 2(26). С.19-26.

2. Богуславская Т.Н. Концептуальные основы осуществления преемственности содержания образования между дошкольным образованием и начальной школой (в отечественной педагогике начала XXI в.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 6 (40). С.178-183.

3. Богуславская Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 80-х гг. XX – начала XXI века: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 270 с.

4. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования // Начальная школа. 2000. № 1. С. 9.

5. Горобец Д.В. Ретроспективный анализ сущности понятия «преемственность» // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С.79-82.

6. Гришина Г.Н. Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. № 2. 2012. С. 7-11

7. Груздева И.В. Преемственность социального воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1580.

8. Елюкова А.Е., Сидоркина И.А. Методическое сопровождение успешной деятельности педагогов ДОУ в реализации преемственности детского сада и начальной школы // Научный журнал «Апробация». № 4 (43). 2016. С. 96-99.

9. Новикова Г.П. Проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования в русле реализации ФГОС ДО // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2014. № 10. С.14-23.

10. Шубина О.Н. Характеристика методов и способов обучения по Ю.К. Бабанскому // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 30-1. С.146-151.

Прилепин П. И.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

prilepinpavel@mail.ru

Сафаров Р.Б.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

rasafar70@mail.ru

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ КОНЦА XIX И НАЧАЛО XX века

В данной статье авторами рассмотрены основные направления работы по нравственному воспитанию воспитанников кадетских корпусов Российской империи конца XIX начала XX века.

Ключевые слова: кадетские корпуса, нравственное воспитание, курение, половое воспитание, эстетическое воспитания, меры поощрения и наказания.

In this article, the authors considers the main directions of work on the moral education of students of the cadet corps of the Russian Empire in the late XIX early XX century

Keywords: cadet corps, moral education, smoking, sex education, aesthetic education, measures of encouragement and punishment.

В систему воспитания кадет в кадетских корпусах Российской империи входило нравственное воспитание. Оно являлось одним из основных видов воспитания кадет.

Военной энциклопедией того времени воспитание определяется как «Воздействие на разум и сердце человека таким образом, чтобы развивать в нем навык руководства в службе и деятельности высшими представлениями и побуждениями. К ним относятся религиозность, патриотизм, чувство долга и товарищества, принадлежность к своей стране, честь». [1: с. 484]

«Целью нравственного воспитания было полное развитие духовных сил воспитанников в правильном образовании его представлений и понятий, в пробуждении и закреплении в нем чувств добра и правды в надлежащей выработке его характера и в согласовании всех его стремлений действий с нравственной нормой.» [2: с. 30]

Задачей воспитания было вырастить высоко нравственного будущего защитника Отечества, а для достижения успеха в этом «вся окружающая среда кадета должна была оказывать благотворительное влияние на нравственный склад каждого, содействуя развитию в нем высших и ограничению низших наклонностей» [2: с. 30]

Основой нравственного воспитания кадет являлась религия. Для всех воспитанников в курс обучения входил закон Божий. Помимо уроков кадеты посещали церковную службу. Они обязаны были присутствовать на воскресной службе и службе, проводимой в праздничные дни. Вместе с кадетами на богослужении присутствовали их офицеры-воспитатели. Ежедневно в установленное время практиковалось чтение молитв утром и вечером, а также перед приемом пищи и после нее. Обращалось внимание, чтобы это выполнялось с благочинием, как этого требовал закон Божий. Таким образом постоянная и систематическая работа по изучению закона Божьего способствовало утверждению христианской нравственности в каждом кадете.

Помимо изучения закона Божьего всем кадетам прививался строгий уставной порядок и правила поведения. Этот порядок распространялся не только на время нахождения кадет в самом корпусе, но и во время каникулярных отпусков. Контроль за поведением кадет возлагался на всех должностных лиц корпуса.

Правила были составлены таким образом, чтобы направить действия ребенка на справедливость, привитие хороших навыков, привычек и правил поведения. Все воспитатели пытались оградить детей от дурного влияния.

Огромное внимание обращалось на воспитание половой нравственности. Половой вопрос приобретает особенно важное значение именно в это время, когда он сделался «модным», когда модернизм в современной литературе, на сцене и в жизни слишком бесцеремонным с ним обращением способствовал распространению половых ненормальностей, развращающих и губящих детей, подростков и юношей. Считалось, что семья, школа, улица, литература могут представлять массу поводов к половому соблазну и способствовать развращению юношей. Командование часто сталкивалось с широким распространением у кадет средних классов онанизма, а иногда хоть и очень редко с педофилией. Это заставляло администрацию корпуса прибегать к различным мерам с целью их искоренения. От чтения лекций на эту тему до проверки постелей, медицинским осмотром и поведением воспитанников в часы танцевальных вечеров. Результатом этой работы было очень низкое количество

заболевших сифилисом, 32 человека, что составляло всего 0.05 процентов от всего количества воспитанников на 1910 год.

Одной из серьезных проблем, с которой столкнулись в своей работе руководство и воспитательский состав, было курение воспитанников. Данная проблема обсуждалась на Первом съезде воспитателей кадетских корпусов, где была приведена следующая статистика: в выпускном классе курило 60 процентов; в 6-м классе 40 процентов; в пятом 50 процентов; в четвертом 35 процентов.

Многие кадеты поступали в кадетские корпуса, уже попробовав вкус табака. Дети брали пример с курящих родителей, учились у старших товарищей на улице. Офицеры – воспитатели пытались в этом плане повлиять на родителей, однако особого успеха не имели. Сами родители в большинстве случаев снисходительно смотрели на курение своих сыновей и даже разрешали им курить вопреки строгому запрещению со стороны кадетских корпусов, считая, что таким образом их сыновья становятся взрослее и самостоятельнее. Руководство констатировало, что во многих случаях курение пустило глубокие корни и почти получило право на существование в корпусах. Одной из мер в борьбе с курением считалось взятие от родителей при приеме в кадетский корпус особой подписки о том, что ими в интересах здоровья своих детей и поддержания правил принятого в корпусе порядка будет установлен самый строгий контроль с целью недопущения попыток курить при нахождении их ребенка на каникулах.

В кадетских корпусах воспитательский состав, действуя путем разъяснений о вреде курения, путем принятия мер педагогического воздействия, мог лишь способствовать уменьшению этого зла. В кадетском корпусе как закрытом военно-учебном заведении в борьбе с курением, помимо нравственного воздействия на кадет, принимались предупредительные меры и наказания.

С целью исключения праздного проведения досуга и заполнения свободного времени кадет практиковалось приобщение к труду и полезным занятиям таким как занятия музыкой, выполнение ремесленных работ, пением.

В свободное от занятий время кадеты под присмотром своего воспитателя занимались самостоятельной подготовкой. Она организовывалась таким образом, чтобы была возможность привить им настойчивость в получении знаний и умение работать самостоятельно.

«Малоприлежных учеников воспитатель заставлял учиться и брал их под особый контроль. Успевающих поощрял, разрешая им после выполнения уроков раньше отведенного времени заниматься чтением, рисованием, перепиской.» [3: с. 111])

Немаловажным в нравственном, эстетическом и умственном развитии и воспитании кадет было внеклассное чтение. Педагогическим советом Главного управления военно-учебных заведений разрабатывался список рекомендуемой литературы. Который включал в себя следующие разделы:

- о преданности и любви к Государю и Родине;
- военной быть службе;
- религиозность;
- любовь и уважение к родителям, к семье и к педагогическому персоналу;
- дружба, товарищество и человеколюбие;
- духовное сближение с родным народом;
- добросердечное обращение к животным.

Он же рекомендовал к приобретению печатные издания и книги необходимые для обучения кадет.

Чтение книг позволяло не только устранить пробел в знаниях, но и расширять знания и кругозор. Рекомендуемый список литературы обязательно соответствовал воспитательными учебным целям.

Чтение происходило как под руководством воспитателя, так и без его присутствия. Прочитав книгу, кадеты имели возможность обсудить ее вместе со своими воспитателями и сокурсниками, где воспитатель объяснял непонятное и обращал внимание на наиболее существенное.

В распорядке дня чтение было установлено только для первых двух классов, остальные классы чтением занимались в свое личное время.

Огромную роль в нравственном воспитании кадет играли их преподаватели и начальники, являющиеся высоконравственными и образованными людьми искренне любящих своих детей.

«Без всего этого школы будут мертвыми, из нее будут выходить люди знающие, но лишённые нравственных идеалов.» [4: с. 554]

«Настоящий дух дисциплины проявлялся в добрых отношениях воспитанников между собой, к наставникам, к заведению, в честном исполнении всеми его требованиями и общей заботливости об его репутации.» [5: с. 7-8]) Немаловажным в воспитании кадет была выстроенная система поощрений и наказаний.

В первые все меры наказаний и поощрений (награды) были объединены в Инструкции по воспитательной части 1896 года.

Инструкция не давала какие-либо указания по дифференцированному применению наказаний к воспитанникам в зависимости от возраста. И на это обращал внимание начальник военно-учебных заведений. Он писал «Я упорно преследую цель постепенного изменения воспитательных приемов по отношению к различному по возрасту кадет. Что необходимо и полезно маленьким, то излишне и даже вредно более взрослым» [6: с. 12]

Нельзя забывать и о таком проявлении нравственности как честь русского офицера. Поэтому важным местом в воспитании будущих офицеров отводилось воспитанию чувства чести. «Инструкция по воспитательной части» являлась главным документом, касающимся воспитания кадет. На основе нее каждый корпус разрабатывал свои документы и инструкции. Но общим для всех являлось соблюдение официальных этических правил и взглядов. Усвоение взглядов

выдающихся военных деятелей России. Каждый такой документ или разработанную инструкцию корпус должен был согласовать с Главным управлением военно-учебными заведениями и только после согласования ввести ее в действие.

Как видно из всего вышеуказанного нравственное воспитание играло ключевую роль в системе воспитания кадет. Основными элементами которого были религия, твердый уставной порядок, постоянный контроль за воспитанниками со стороны воспитателей, неминуемое наказание проступков, заполнение свободного времени кадет различными видами деятельности.

Эстетическое воспитание кадет осуществлялось в целях формирования и развития у них определенных этнических понятий и убеждений, вкуса привычек. Считалось, что эстетическое развитие, это лучшая и надежная гарантия от влияния безнравственности. Получение же воспитанниками хорошего и правильного эстетического образования предохраняло его от многих нравственных отклонений. [7: с. 1068]

Исходя из целей эстетического воспитания можно сформулировать основные задачи

- формирование эстетического вкуса
- развитие художественных способностей и умение воспринимать прекрасное
- воспитание воинского долга
- научить дружбе, уважению к старшим, развитию гордости к истории своего государства
- воспитание мужества с возможным самопожертвования во имя цели.

Воспитанников разными способами приучали к прекрасному. Это могли быть просто экскурсии по городу, где каждый сам мог увидеть здания, построенные известными архитекторами их величественность и красоту.

Практиковали посещения музеев, в которых можно было увидеть картины великих художников. В отличии от простого просмотра преподаватели и воспитатели старались рассказать об картинах и их создателях. Посещение музеев организовывалось с учетом возраста воспитанников, если старшие могли посетить несколько залов одновременно, то младшие не более двух.

Очень часто воспитанников выводили просто на природу, где во отчую они видели всю ее красоту. Воспитанников учили любоваться простыми пейзажами. Что может быть лучше родной и сердцу знакомой природы. Так воспитанникам прививали чувство прекрасного и любовь к своей Родине и природе.

Несомненно, огромную роль в эстетическом воспитание кадет играли занятия музыкой, пением, танцами и рисованием.

Считалось, что каждый кадет должен был уметь музицировать хотя бы на одном музыкально инструменте. Да, не многие в последствии стали великими композиторами и музыкантами, но то что они есть уже говорит о качестве проводимых занятий.

На занятиях пением кадеты разучивали не только марши, но и русские народные песни, светские произведения и церковные песнопения, которые могли исполняться на два и более голосов.

Таким образом благодаря всем этим формам воспитания и их постоянному совершенствованию с учетом изменяющихся взглядов в обществе, постоянной заботой о воспитанниках, кадеты получали высоко нравственное воспитание необходимое для будущих офицеров Российской Империи.

Литература

1. Военная энциклопедия. - СПб.1913-т.11, 322 с.
2. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов-СПб 1996-114 с.
3. Леман А. И. Очерки кадетской жизни. – СПб.1888-248 с.
4. Демков М. И. О нравственном воспитании/ Педагогический сборник. - 1984-№ 6. с. 539-564
5. Кадетский досуг/Издание кадет Симбирского кадетского корпуса. – Симбирск. 1905-1906-54 с.
6. ЦГВИА, фонд военного министра Куропаткина. Д.3564, л.12
7. Эстетическое воспитание/ Педагогический сборник. – 1868-№ 10 с. 1082-1110

Холина О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ Г. Москва

Kholina.07@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Развитие мышления приобретает сегодня особое значение. Именно мышление помогает решать проблемы, которые встают перед нами. Решая проблему, мы ставим определенные задачи и ищем пути её решения. В данной статье показаны исторические аспекты развития мышления: первобытный, античный, средневековье, современный.

Ключевые слова: мышление, развитие, история.

The development of thinking is of particular importance today. It is thinking that helps us solve the problems that we face. When solving a problem, we set certain tasks and look for ways to solve it. This article shows the historical aspects of the development of thinking: primitive, ancient, medieval, modern.

Key words: thinking, development, history.

В настоящее время мышление является предметом исследования различных наук: генетики, кибернетики, биологии, логики, психологии и

некоторых других направлений. В каждой из этих наук есть вопросы, которые помогают им решать проблемы мышления, системы понятий и, следовательно, теории мышления. Все эти направления углубляют наш накопленный опыт о мышлении человека, обоюдно взаимодополняют друг друга, позволяя основательно изучить и заглянуть в эту, одну из самых важных и загадочных проблем человеческой психологии.

В современном мире проблеме развития мышления в психолого-педагогической литературе уделялось и уделяется большое внимание, но она остается актуальной.

Много интересных исследований было проведено по развитию мышления. Но не менее интересна и историческое развитие человеческого мышления в процессе эволюции, то есть в филогенетическом аспекте. История мышления — это главная, стержневая линия человеческого развития. Изучение этой истории является важным условием для понимания современного мышления и его дальнейшего развития.

Человек — это единственное существо в мире, чье бытие и сущность являются результатом непрерывного саморазвития. Он включает в себе бесконечное богатство материального мира в сокращенной и обобщенной форме. Человек способен к бесконечному познанию и преобразованию мира, к бесконечному созиданию своей материальной и духовной сущности. Человеческий труд и мышление изначально бесконечны.

В первобытные времена у людей в основном было мифологическое мышление, которое отличалось образностью, безразличием к логическим противоречиям, размытостью границ между сверхъестественным и естественным, персонализацией сил природы, поляризацией живописных явлений. Первые написанные классификации без помощи понятий, а основаны на комбинациях образов. Это умение выразить сложную и глубокую мысль без помощи абстракции, игры с образами и словами. Мифологическое мышление, как и логическое, выполняет функцию упорядочивания.

Человек первобытный обладал очень хорошей наблюдательностью и прекрасными знаниями о природных явлениях, их временной и сезонной последовательности. Надо полагать, что мышление этого периода развития общества имело простейшую логику, так или иначе воспроизводящую "логику вещей", логику естественных связей и закономерностей, от которых непосредственно зависело существование человека. В процессе формирования этой "логики вещей" в логике мышления должны были постепенно сформироваться четыре важных формально-логических закона - тождества, противоречия, исключенного третьего и достаточного основания. Но эти законы свойственны только хорошо развитому интеллекту. На особом уровне развития первобытного труда и интеллекта, перед людьми появляется задача объяснения системы природных явлений, что должно быть связано с возникновением нового уровня мышления – объяснения. Возникновение этого уровня было вызвано

активной, практической природой человека, так как производительная деятельность человека, или труд, есть каузальная деятельность, которая неизбежно порождает каузальный интеллект, то есть объяснительное мышление [Леви-Стросс].

Леви-Брюль (1857-1939), известный исследователь первобытного мышления, изучал индивидуальное и коллективное мышление. Для него индивидуальное мышление было основано на общих законах формальной логики, так как человеку надо было выжить в борьбе за существование. Однако коллективное мышление носило пралогический характер. В его основе лежал закон соучастия, согласно которому первобытный человек считал, что воспринимаемый объект может находиться одновременно в разных местах, образ объекта идентичен самому объекту (следовательно, воздействие на образ животного влечет за собой в будущем удачу в охоте). Согласно Леви – Брюлю, пралогическое мышление воплощается в коллективных ритуалах и мифах [4]. Леви-Стросс, его единомышленник и последователь, труды которого составляют школу этнологического структурализма, характеризуются проведением теоретических исследований вплоть до открытия этого заветного уровня понимания иной культуры, а именно законов мышления, присущих ее носителям, закономерностей мышления.

В области непосредственного отображения типичных свойств и связей природных явлений первобытное мышление было более логичным, чем дологическое. Однако не следует недооценивать природу примитивного мышления. Она не могла сформироваться сразу, так как должна была пройти ряд стадий: незрелого, неразвитого логического мышления [2].

В мышлении первобытного человека есть несколько типов мышления: реалистическое и фантастическое. Первое — это понимать вещи такими, какие они есть сами по себе, без каких-либо посторонних дополнений. Этот тип имел сильную биологическую основу, так как адаптивный образ жизни предполагает адекватное отражение внешней среды. Она получила еще более прочные основания с появлением общественного уклада жизни. Реалистический тип проходит через всю историю человечества и определяет все достижения человеческого интеллекта [3].

Люди начали изучать процесс мышления непосредственно в глубокой древности, т.е. в античные времена. Они уже были учеными и философами. Исследование шло не с позиций психологии, а с позиций других наук, а именно логики и философии. Парменид был одним из первых известных нам философов. "Путь истины" — это произведение, в котором он впервые в истории европейской философии изложил в сокращении основные положения дедуктивной метафизики [6]. В то же время он рассматривал процесс мышления с точки зрения логики. Позднее над этой темой работали древнегреческие ученые Протагор и Эпикур. Они были представителями сенсуализма,

философского направления и сыграли огромную роль в научном подходе к мышлению, но значительно позже.

Аристотель - один из величайших теоретиков учения о мышлении в древности. Он изучал формы, обосновывал и выводил законы мышления. Однако мышление для него было деятельностью "разумной души". Аристотелевская система мышления может быть представлена как взаимосвязанный ряд онтологических и эпистемологических оснований.

Во-первых, он открыл новую эру в понимании души как предмета психологического значения. Согласно Аристотелю, душа — это не самостоятельная сущность, а форма, способ организации живого тела.

Во-вторых, он считал, что мышление и умозаключение также ослабевают, когда что-то другое разрушается внутри, в то время как само мышление ничем не затронуто.

В-третьих, что ум един и непрерывен, как мышление; мышление есть мысли, а мысли едины в том смысле, что они следуют друг за другом, как число, но не как пространственная величина.

В-четвертых, ум в движении — это мышление, а движение круга — это вращение. Таким образом, если мышление — это круговое движение, а ум будет кругом, то вращение будет мышлением. О чем всегда будет думать ум? Он должен думать вечно, если круговое вращение вечно. Доказательство начинается с определенного начала и заканчивается выводом или заключением [1].

В-пятых, он различал теоретический и практический разум. Принцип этого различия заключался в различии функций мышления.

Согласно Гераклиту, мир мерцает, имеет свой ритм. Этот ритм описан Пифагором и называется числом. В поисках Пифагор открывает связь между конечной формой (пределом) и бесконечным, потому что мышление предполагает извлечение смысла, и это происходит конечным образом. Пифагор – древнегреческий философ и математик, основатель мозговой теории мышления. Медицина играла важную роль в изучении мышления.

В начале Средневековья на фоне политических и массовых движений стал появляться логико - риторический и дедуктивный рационализм. Люди постепенно овладевают навыками логического мышления. Рассуждение дает иерархию понятий и иерархический взгляд на мир, на порядок вещей. В то же время дедуктивная логика поддерживает феодальную систему, классовую систему и христианское мировоззрение. Мифологическое и логическое мышление в Средние века соседствовали. Мистицизм практикует прямое проникновение за пределы чувственности с помощью духовного видения. Схоластика постигала общее в рассуждении посредством логики.

Умственное развитие человека в данной эпохе стало проявляться в направлении, где придумывают и используют смысловые образы. Символами являлись религиозные предметы, т.к. люди были верующими, различные строения, эмоциональные и телесные движения, слова и т.д. Мысль означала

раскрытие тайного смысла, т.е. их высшего, духовного смысла в земных вещах. Смысловое значение образа не имеет конкретной грамматической связи со значением, в отличие от знака. Логика не очищается от чувственности. Основная задача мышления в эпоху средневековья - найти смысл каждого явления и его место в иерархии бытия.

Интерес к исследованию мышления, наиболее сильно стал проявился в XVII веке. Понятийно – теоретическое мышление — это вид мышления, который изучался в то время. Способность мыслить считалась врожденной и поэтому изучалась вне развития человеческой психики. Исследования интеллектуальных способностей включали в себя созерцание, логическое рассуждение и рефлексию. В мышлении рассматривались как операции обобщение, синтез, сравнение и классификация.

Ж. Пиаже также примыкал к французской социологической школе, что и Леви- Стросс и Леви – Брюль. Экспериментальные исследования Ж. Пиаже очень значимы и до сих пор переосмысляются. Пиаже считал, что мышление взрослого отличается от мышления ребенка прежде всего более логичностью. В разное время Жан Пиаже называл различные стадии интеллектуального развития, но чаще всего их было четыре: сенсомоторная стадия, дооперационная стадия, стадия специфических операций и стадия формальных операций.

В настоящее время к дедукции добавляется индукция (обобщение эмпирических факторов), логические операции отделяются от живого языка (математической логики). Человек в современном мире мыслит логически. Этот навык приобретается в процессе обучения в школе [5]. Рассуждение освобождается от власти образа, чувственности. Логический вывод - результат формальных операций с абстракциями, также становится независимым от реальных вещей и ситуаций.

Выше мы говорили главным образом о том, что составляло и влияло на наше мышление в разные эпохи. Само по себе их происхождение является довольно странным фактом истории, учитывая, что после них многие люди продолжали жить почти так же, как и их далекие предшественники. Недавно, например, заговорили о его компьютерной версии, что было бы дико услышать полвека назад. Этот термин не имеет четкого и точного определения, а потому выступает как плавающее понятие.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что, несмотря на столь длительный период изучения и развития мышления, ученые ведут и будут продолжать вести исследования в этой области и находить все новые и новые направления ее развития.

Литература

1. Аристотель. Книга 1, глава 3. М.: «Мысль», 1976.
2. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Атеист, 1930.

3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С. 23-30

4. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М.: “Республика”, 1994. С. 40-44.

5. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка / П.В. Смирнова, О.И. Ключко, В.М. Поставнев, А.В. Богданова, Ж.В. Афанасьева. М.: МГПУ, 2018. 57 с.

6. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. М.: Академия, 1996.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рудинский В. Г.

*к.п.н, заслуженный учитель РФ,
преподаватель ИСПО им. К.Д. Ушинского ГАОУ ВО МГПУ
anagrivic@yandex.ru*

ИДЕИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ



В статье рассматриваются вопросы сохранения и укрепления здоровья детей в условиях мегаполиса, обозначаются пути построения и реализации здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии; физическое, психологическое, социальное, нравственное здоровье детей.

О состоянии здоровья подрастающего поколения свидетельствуют разные источники, данные в них расходятся, но в целом они формируют представление об одной и той же тенденции. В частности:

- постоянно увеличивается учебная нагрузка в ущерб положительной эмоциональной и двигательной активности школьников,
- фиксируется низкое качество организации физического воспитания без должного учета состояния здоровья учащихся,
- отмечается несоответствие окружающей среды в образовательных учреждениях необходимым нормам оздоровительной и профилактической работы и др.

Кроме того, несут угрозу здоровью школьников техногенные воздействия промышленных предприятий и транспорта мегаполисов.

Все это является причиной замедления физического развития детей и нарушений их нервно-психического здоровья. Серьезные последствия негативных воздействий проявляются, прежде всего, на уровне сенсорного ознакомления с учебной информацией, что существенно осложняет дальнейшее становление и развитие аналитико-синтетической деятельности в младшем школьном возрасте. [1, С. 33]

Одна из причин этого видится в недостатках школьной системы, при которой могут возникать ситуации для ребенка, ведущие к хроническому переутомлению, в результате чего многие дети имеют первичные отклонения в

состоянии здоровья. Рост психоневрологических отклонений у детей, начиная с дошкольных учреждений, приводит к появлению нарушений речи, письма, техники чтения в школьном обучении. Важным является решение вопросов преемственности дошкольного и начального школьного образования, обозначенных в методической литературе [2, С. 98].

Актуальность указанной проблемы вытекает из противоречий между:

- необходимостью ребенка чувствовать себя личностью и отсутствием должных условий для формирования личности, причиной чему является «заорганизованность» образовательного процесса при реализации подхода «массового обучения»;

- необходимостью реализации личностно-ориентированного обучения и широким распространением традиционного «командного» обучения без всестороннего учета индивидуальных особенностей ребенка;

- состоянием здоровья школьников и механически предъявляемыми к ним требованиями учебного процесса и др.

Мы видим, что названная проблема связана не только с педагогической областью, но и с другими областями школьной жизни. В педагогическом подходе мы можем выделить две стороны одной цели:

- необходимость полного осознания учителями актуальности названной проблемы,

- необходимость обучения каждого учителя, особенно начальной школы, сберегающим здоровье технологиям. Технологию мы рассматриваем как отработанный и эффективный способ воздействия на ученика и взаимодействия с ним [3, С.4].

В целом, речь идет о создании условий для обеспечения *физического, психологического, социального, нравственного* здоровья детей.

С учетом этого разработка системы здоровьесберегающих технологий (и подготовка будущих учителей) должна базироваться на реализации условий:

- мониторинга состояния индивидуального здоровья школьников;

- организации системы мероприятий по сохранению здоровья;

- организации обучения с учетом особенностей каждого школьника, реализации подходов разноуровневого обучения [4, С. 3];

- выбора рационально построенных и эффективных педагогических технологий;

- оптимизации условий жизнедеятельности детей, воспитателей и учителей;

- обучения методам самодиагностики, самокоррекции и др.

Для повышения эффективности применения здоровьесберегающих технологий требуется решение ряда задач:

- развитие идеи здоровой школы,

- создание условий для демократизации школьной жизни,

- создание условий для самореализации личности ребенка,

- овладение здоровьесберегающими технологиями обучения и воспитания детей;
- пропаганда здорового образа жизни и др.

В качестве общего вывода отметим здесь, что работа педагогического вуза при решении обозначенной проблемы должна строиться в следующих направлениях:

научно-теоретическая деятельность при определении методологических основ, разработке содержания и особенностей постановки методик обучения и воспитания с учетом требований охраны здоровья школьников;

научно-методическая работа по изучению и обобщению передового педагогического опыта, разработке материалов по пропаганде новых идей, методических подходов, повышению педагогического мастерства учителей;

учебная работа по подготовке специалистов, способных в новых условиях реализовывать потребности современного российского общества с учетом особенностей жизни такого мегаполиса, каким является Москва.

Реализация данных направлений, несомненно, будет способствовать сохранению и укреплению здоровья детей.

Литература

1. Калинин А.В. Значение коррекционно-развивающих способов обучения в системе общего начального образования / В сборнике: Наука – практике: научная школа М.Н. Перовой – специальным (коррекционным) образовательным учреждениям, материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2011. С. 32-35

2. Леонович Е.Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Специальное образование. 2012. № 1 (25). С. 98-105.

3. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология». Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 – 7.

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



Белоус С.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

belous.sv@mail.ru

Сидоренко В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

080507.111@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье обосновывается значимость роли отца в формировании партнёрских отношений между семьями воспитанников и сотрудниками дошкольной организации.

Ключевые слова: построение детско–родительских отношений, взаимодополняемость, мужские и женские функции в семье.

Малыш – это личность, за которую важные решения принимают взрослые. И именно мы в ответе и за успех принятых нами решений и за маленькую личность – нашего малыша. Фундаментом семейного воспитания является любовь к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь – это любовь к ребенку, направленная на созидание его будущего. Важную роль занимают компетенции родителей – это признание особых качеств и практического опыта отца и матери глазами детей и, лежащий в основе этого, фактор родительского воздействия на их поступки и поведение.

Родители, взаимодополняя и заменяя друг друга, реализуют всевозможные воспитательные процессы. Взаимодополняемость связана со своеобразием выполнения мужской и женской социальных функций в семье.

От женской функции матери зависит, прежде всего, формирование морально-нравственных качеств личности подрастающего малыша и становление эмоциональной области. В семье именно женщине отводится роль создания эмоционального климата, удовлетворение бытовых нужд детей, приучение их к семейным ценностям.

Роль отца в процессе семейного воспитания специфична и неоднозначна и зависит от ряда факторов:

- количества детей;
- степени воздействия на детей;
- количества и качества контактов со всеми членами семьи;
- степени участия в процессе воспитания и обучения ребенка;
- фактора включенности в порядок действий, связанных с детьми;
- уровня участия в жизнедеятельности, обеспечении и защите семьи.

Традиционно отцу в семейном кругу отводится дисциплинирующая функция.

Он занимает очень важную роль в развитии ребенка. Особенно это важно для детей раннего возраста.

В большинстве семей, где есть новорожденные дети, мама – источник кормления, и поэтому именно она находится с ребенком все время. А папа идет на работу.

Сравнительно недавно психологи начали понимать, насколько важен отец. Мы знаем о том, что взрослые обоих полов должны присутствовать в среде, где находится ребенок. И мальчикам, и девочкам необходимы ролевые модели обоих родителей.

По социологическим исследованиям, в неполных семьях, если девочка растет с мамой, она или застенчивая, или наоборот, «развязанная». Вырастая, она испытывает трудности при общении с противоположным полом. А если мальчик вырос с мамой, он такой же, как сверстники, но у него нет духа соревнования.

И совсем по – другому протекает жизнь, если в родительской семье есть оба родителя. В жизни ребенка должно быть равновесие.

Как быть родителем в самом начале жизни, в период раннего детства ребенка?

Мы должны помнить, что у новорожденных каждую минуту растет 20 миллионов нейронов. Нервы и органы чувствительности миелинизируются одними из первых. Это означает, что как только нервные волокна миелинизировались, ребенок понимает, что есть отец.

Джозеф Чилтон Пирс говорил, что отец является мостиком между домом и внешним миром.

Новорожденные и дети до трех лет по – разному ведут себя с папой и мамой.

В семье есть иногда старшие дети. И появление малыша – не всегда счастье для старшего ребенка. Часто старший ребенок испытывает ревность. Папа может переключить на себя старшего ребенка. Ходить с ним в магазин, в парк, на рыбалку и т.д. Старший ребенок должен понять, что ему тоже оказывается внимание и ничуть не меньше, чем раньше. Очень важно взаимодействие ребенка с отцом.

Таким образом, мы можем сказать, что папа оказывает помощь маме в симбиотический период и берет на себя старших детей. Также, папа может участвовать в формировании некоторых практических навыков. Как правило, папа и мама предпочитают разные виды спорта, разную музыку и т.д. И мир ребенка двоятся таким образом.

По исследованиям, дети, которые много времени проводят с отцом, более успешны в учебе. Отцы дают детям силы и возможности знакомства с миром и новыми людьми. Отцы способствуют тому, чтобы дети не боялись выходить в мир. Мамы развивают у детей эмоциональную и эмпатическую сферы.

По исследованию, которое проведено в Монреале, было обнаружено, что отец способствует тому, чтобы у ребенка развивалось исследовательское

поведение, т.к. именно папа меньше опекает ребенка. И папы стимулируют детей попробовать что – то новое.

Теперь рассмотрим ситуацию, когда папа отсутствует в семье. Маме в таком случае необходимо поддерживать у ребенка знания об отце и делиться ими с ребенком. Ребенок всегда является продолжением двух людей. И рано или поздно, но ребенок начинает интересоваться этим человеком, частью которого он стал. Если мама и папа в разводе, надо сохранить фотографию папы. О нем нельзя говорить плохо. Разводы происходят по объективным причинам. Это решение взрослых. Отец – это часть ребенка. И он очень важен для идентификации ребенка. Если отцы участвуют в воспитании детей, то меньше преступности и суицида в мире подростков. Успеваемость детей в школе намного выше.

Мама в становлении жизненной позиции малыша – это сама природа, она опекает, учит развиваться в гармонии, обучает смирению, соединяет гармоничные процессы в темпераменте и организме, делающем первые робкие шаги, личности.

А вот папа – это напор действия, взятия, триумф! Только неиссякаемый поток такой сильной энергии способен научить познанию, стремлению к достижению вершин, преодолению актуальных невзгод! Оказывая сопротивление, иметь стойкую, твердую позицию, без прихотей и эмоций – это мастерство и именно папина задача привить эти качества малышу.

Например, как отличаются необходимости ребенка в папе и маме при почти тождественных обстоятельствах – раздор между ребенком и ребенком, старшим по возрасту и имеющем перевес в силе? Пытаясь защититься, ребенок кричит обидчику подобную фразу: «А я все своему папе расскажу, и он тебе покажет!». У папы просит поддержки: отец единомышленник, воитель, который совместно примет сражение и поможет отстоять свою позицию, папа научит давать отпор и побеждать. Позвав на помощь маму, раздосадовано спрашивает совета, просит укрыть.

Все чаще мы можем встретить, что мамы сами отстраняют пап от активного участия в воспитании подрастающего ребёнка, они попросту к ним не питают доверия! Конечно, ведь папа все делает не так! Папы все делают верно, просто по – иному, не так, как мамы.

Стабильный контакт с мужчиной просто необходим подрастающему мальчику. Находясь с ним в контакте и наблюдая за его действиями, ребёнок безошибочно выбирает жестикуляцию, манеру двигаться, привычки, которыми отличается сильный пол и, прежде всего, перенимает действия своего папы. Если отцу необходимо, чтоб растущий сын стал настоящим мужчиной, ему понадобится проявление понимания, уважения, такта с максимальной отдачей времени на организацию совместной деятельности.

Значимое место отца в становлении личности ребенка сложно преувеличить. Какова же она и как мы, педагоги, поддерживаем и культивируем

значимость отцовской роли в построении детско–родительских отношений в ходе воспитательно–образовательной деятельности? В большинстве случаев, это участие в проведении праздников и развлечений, где папы являются не зрителями, а предстают в роли активных персонажей деятельности. К главной задаче существующих мероприятий можно отнести повышение статуса отцовства в воспитании в семейном кругу. Мы доказываем, что лучшие всех на свете папы, это папы, находящиеся сегодня вместе с нами в зале. В группах дошкольных отделений проводятся мероприятия, направленные на укрепление семейных отношений: тренинги, встречи. Завидной стабильностью можно отметить спортивные досуги и праздники, которые не только объединяют всех членов семьи, но и побуждают детей действовать в условиях быстрой взаимодополняемости. Такие состязания дарят ощущение единства семьи. Большинству мужчин свойственно стремление к лидерству и соперничеству, а энтузиазм и воля к победе очень быстро усваивается ребенком. Если же спортивное состязание организовано только для детей, то отцы присутствуют на них в качестве болельщика. Детям важна моральная поддержка, а родители – главные вдохновители побед своих детей. Папы замечательно справляются с ролью новогодних героев и других сказочных персонажей. А такие праздники, как День защитника Отечества или 8 марта не проходят без пап, которые рассказывают о роли мужчин – воинов Родины или произносят хвалебные слова в адрес всех женщин. Стоит отметить, что с возрастом многие папы уже лишены застенчивости, поэтому сами получают огромное удовольствие от происходящего.

Принято считать, что папы менее усидчивы, поэтому с поделками для конкурсов детям помогают мамы. Мы же практикуем и конкурсы с участием пап, например, конструирование видов техники из бумаги. Сколько гордости получает отец от своей поделки, ведь он будет считать ее поистине своей, наравне со своим ребенком [2].

Открытые занятия с участием родителей, совместные экскурсии, в которых принимает участие вся семья, формируют у ребенка понимание важности семьи и, что более важно, помогают ему сблизиться с родителями [3]. Все от таких мероприятий получают много положительных эмоций, а сами родители повышают свой образовательный уровень.

Разрабатывая это направление, мы пытаемся найти подход к папам наших воспитанников, создать атмосферу доверия, изучить их запросы и ожидания, определить проблемы ребёнка. Совместные мероприятия помогают отцам лучше понять своих детей, их образ мышления, научиться разбираться в мотивах и значениях их поступков, выражать собственные чувства в доступной для понимания ребёнка форме, любить и уважать ребёнка как личность, развивать его творческие способности и как можно больше времени проводить с семьёй [1]. Благодаря проведённым мероприятиям у пап повысился интерес к работе дошкольных отделений. Они стали чаще приходить за своим ребёнком,

интересоваться его успехами и неудачами, учиться любить и понимать своего малыша и принимать его таким, какой он есть.

Литература

1. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/11/10/rol-ottsa-v-sovremennoy-seme>
2. <https://www.maam.ru/detskij-sad/konsultacija-dlja-roditelei-bez-papy-kak-bez-ruk.html>
3. <http://doshkolnik.ru/den-otca/3842-rolotca.html>

Владимирова Л.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lyudaderkach@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье раскрывается важность формирования познавательной мотивации у младших школьников, анализируются возможности формирования познавательной мотивации во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, внеурочная деятельность, познавательная мотивация.

The article reveals the importance of forming cognitive motivation in primary school children, analyzes opportunities of forming cognitive motivation in extracurricular activities.

Keywords: primary school children, extracurricular activities, cognitive motivation.

Для формирования познавательной мотивации младших школьников необходимо опираться на психологические положения о формировании мотивов (их развитии и воспитании). «Психологический словарь» дает следующее определение мотива - это то, что побуждает человека к деятельности. Мотивами могут выступить эмоции, влечения, интересы и потребности, идеалы человека или его установки [6, с. 198].

Леонтьев А.Н., Маркова А.К., Божович Л.И. и др. отмечали в своих работах, что мотивом характеризуется учебная деятельность в целом, в то время как отдельные учебные действия характеризуются целями.

Часто одного мотива недостаточно, если у учащегося не сформировано умение ставить цель в процессе выполнения учебной работы.

В работе А.К. Марковой отмечено, что основной задачей педагога является «воспитание мотивации учения». Как только учитель добивается понимания причин, обуславливающих поведение ребенка, он получает возможность управлять не только деятельностью учащихся, но и формировать у них мотивацию. Для формирования мотивации учения необходимо принимать во внимание возраст ученика и его психологические особенности. Учет психофизиологии учащегося – важнейший фактор в формировании мотивации [3].

Учащиеся начальных классов уже могут управлять своим поведением на основе сознательно принятого намерения. Для возникновения намерения необходима постановка цели учителем и принятие её учеником.

Среди «благоприятных» характеристик, по которым определяется мотивация школьника, выделяют: его положительное отношение к школе, широкий спектр интересов, которые распространяются на различные явления окружающего мира и жизни в целом и могут быть не представлены программным материалом. Показателем проявления познавательной активности является любознательность ребенка. У младших школьников фиксируется открытость и непосредственность, доверие ко всем, готовность к выполнению заданий, вера в непререкаемый авторитет педагога. Все эти особенности являются фундаментом для формирования широких социальных мотивов (долга, ответственности и понимания необходимости учиться).

Также выделяются и негативные характеристики мотивации младших школьников, которые могут стать препятствием к успешному обучению. К ним можно отнести такие особенности:

- мотивы младших школьников не способны долго поддерживать учебную деятельность, поэтому их действенность краткосрочна;

- мотивы младших школьников ситуативны, характеризуются неустойчивостью, а после быстрого удовлетворения они могут угасать без должной поддержки со стороны учителя (ребенок может почувствовать утомление или утрату интереса к учебному материалу);

- младший школьник может испытывать затруднения в попытке объяснить, что ему нравится в конкретном предмете и почему. Это связано с малоосознанностью мотива;

- могут охватывать несколько учебных предметов по некоторым внешним признакам, что свидетельствует о недостаточности обобщения в целом;

- на начальных этапах формирования учебной мотивации, ребенок ориентируется не на способы познания, а на результат учения, а возникающие трудности не вызывают порыва к их преодолению, а стимулируют поведение «избегания», заведомо закладывая сценарий «неуспеха» [5].

Познавательный интерес является формой проявления познавательной деятельности, которая обеспечивает формирование осознанности ребенком целей деятельности и позволяет ему ориентироваться в процессе ознакомления

с новой информацией, необходимой для более глубокого понимания предмета изучения или окружающей его действительности.

В процессе познавательной деятельности, обусловленной познавательным интересом, и происходит овладение содержанием изучаемых предметов, также ребенок закрепляет навыки и умения, необходимые для успешной реализации учебной деятельности.

Проявления познавательного интереса и степень его выраженности могут быть разными у учащихся. Это обуславливается различным опытом учеников и спецификой их индивидуального развития.

Можно выделить 3 уровня сформированности познавательного интереса.

1) Элементарный – обеспечивает репродуктивную деятельности. Интерес связан с изучением отдельных фактов.

2) Обеспечивает поисковую деятельность ребенка, направленную не только на выявление новых фактов, но и на установление связей между фактами, явлениями, событиями. Характеризуется активным поиском и формированием умения оперировать полученными ранее знаниями и навыками. На этом этапе у ученика еще не сформирован достаточный теоретический багаж для понимания сути вещей и закономерностей, но формируется способность к самостоятельному дедуктивному подходу в учении.

3) Обеспечивает переход от поисковой к исследовательской деятельности, т.к. формируется способность выявлять существенные закономерности и устанавливать причинно-следственные связи. Совершенствуются ранее освоенные способы обучения, приобретаются новые.

Познавательная активность школьника, если она достаточно устойчива, характеризуется:

1. Поисковой направленностью в учении;
2. Познавательным интересом, стремлением удовлетворить его при помощи различных источников, как в учении, так и во внеурочной деятельности;
3. Эмоциональным подъёмом, благополучием протекания деятельности.

Познавательный интерес играет большую роль в обеспечении развивающей функции обучения. Познавательная активность выступает с одной стороны, как «двигатель» познания, а с другой – является планируемым результатом обучения. Именно интерес обеспечивает осознанное и качественное овладения учащимся «функциональной грамотностью».

Познавательная активность и познавательный интерес влияют друг на друга, обогащая друг друга.

Познавательный интерес является составляющей структуры личностных характеристик учащегося, проникая в его личностные черты, проявляясь в пытливости, любознательности, демонстрации причастности к событию. Эти качества обеспечивают активную деятельность ребенка и проявляются во всех обстоятельствах. Именно поэтому развитие познавательной активности ученика напрямую связано с реализацией функции воспитывающего обучения, и находит

свое выражение в формировании многозначных отношений учащихся (деловых, межличностных, индивидуальных, коллективных).

Познавательный интерес, формируемый во внеурочной деятельности, напрямую зависит от интереса, проявляемого к той или иной деятельности. Как показывают многочисленные исследования, среди учащихся начальной школы есть дети, обладающие достаточно большим «багажом» знаний, умений и навыков, обладают высоким уровнем развития мышления, но, несмотря на это, учатся достаточно плохо. Это объясняется тем, что в тех видах деятельности, которые вызывают у учащихся непосредственный интерес, усвоение нового материала происходит быстро и сравнительно легко. Во многих заданиях учащиеся проявляют творческую инициативу. Но если обучение основано исключительно на необходимости, учащийся не способен стойко удерживать внимание на предмете и теме изучения, постоянно отвлекается и выполняет требуемые от него учителем действия небрежно, т.е., у него не сформированы внутренние мотивы, побуждающие к изучению того или иного предмета.

Любая деятельность полимотивирована, педагогу важно знать основные побуждающие мотивы:

- педагогическая поддержка;
- интерес к конечному результату деятельности;
- интерес к процессу деятельности;
- нравственно-ценностный мотив;
- мотив самореализации [2, с.21].

Внеурочная деятельность представляет собой необъемлемую часть образовательной деятельности, она направлена на духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное развитие личности ребенка, а также на спортивно-оздоровительное сопровождение.

План внеурочной деятельности разрабатывается коллективом школы с учетом интересов учащихся и их родителей, а также возможностей школы.

Особыми возможностями внеурочной деятельности в формировании познавательной мотивации младшего школьника являются: раскрытие индивидуальных способностей учащихся и учет их индивидуальных особенностей; создание условий для развития коммуникативных умений и навыков в процессе постоянного группового взаимодействия.

Деятельность как активная форма отношений представляет собой необходимое условие развития личности обучающегося и овладения им привычными способами поведения. Но это должна быть не какая-то любая деятельность, а организованная соответствующим образом. Только тогда она позволит сформировать у ребенка необходимые мотивы познания. Необходимо обеспечить условия, при которых деятельность приобретет характер самостоятельности, подкрепленной познавательным мотивом [2, с. 8].

Таким образом, в задачи педагога входит организация групповой деятельности, обеспечивающей диалог, направленный на формирование

способности учащегося младших классов к выбору действий и прогнозированию их результата, что является неотъемлемой характеристикой устойчивой познавательной мотивации [1, с.42].

Одной из самых эффективных форм внеурочной деятельности является кружковая деятельность.

Так, реализация программ по кружковой математике в начальной школе способствует не только формированию у учеников интереса к предмету и развитию логического мышления, но и является условием формирования познавательной активности ребенка, которая будет распространяться и на другие области познания.

Литература

1. Арапова П.И. Выбор младшего школьника в ходе групповой воспитывающей деятельности // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С.22 - 26.
2. Арапова П.И. Организация групповой деятельности. – М.: МГПУ, 2016. – 60 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 2018. – 144 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Просвещение, 2018. – 392 с.
6. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Деянова Т.В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

alisautkina@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье приводятся данные исследования психологического климата в коллективах второклассников АНО СОШ «СОДРУЖЕСТВО» г. Долгопрудного Московской области. Социометрия позволила выявить характер эмоционально-психологического климата младших школьников в экспериментальной и контрольной группах. В каждой из групп было выявлено, что наиболее положительно оценивают эмоционально-психологический климат в классе «звезды», менее довольны климатом «предпочитаемые», еще менее удовлетворены «избираемые» дети. Наиболее низко оценивают эмоционально-психологический климат дети, получившие статус «отвергаемые».

Сделан вывод о том, что младшие школьники нуждаются в улучшении психологического климата в классе. При этом недостаточно повышать сплоченность и развивать навыки сотрудничества во внеурочной или досуговой деятельности, необходимо обучать их взаимодействию и сотрудничеству в учебной ситуации, так как основные проблемы у них проявляются именно в учебной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, психологический климат, социометрия.

Введение

Значительную часть своей школьной жизни младшие школьники проводят в коллективе, во взаимодействии с одноклассниками и учителями. Качество этих взаимоотношений, опыт коммуникации и сотрудничества, чувство внутреннего комфорта во время пребывания в школе – это важные характеристики, которые оказывают влияние на формирование личности ребенка и его социализацию.

Отношения с одноклассниками создают психологический климат класса, т.е. «ту часть межличностных отношений, которая показывает эмоциональное благополучие класса, в которой развивается групповая деятельность и которая определяет, насколько комфортно в коллективе отдельно взятой личности в проявлении своего «Я» [6, с. 2].

По мнению Б.Д. Парыгина, климат – это «преобладающая и относительно устойчивая духовная атмосфера, или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу» [5, с. 322].

А.И. Коротаева и С.А. Крот выделяют следующие признаки благоприятного климата в детском коллективе:

- у большинства школьников в классе отмечается ровное настроение с преобладанием позитивного эмоционального фона;
- школьники проявляют взаимопомощь и взаимоподдержку по отношению друг к другу;
- дети положительно воспринимают совместную работу, готовы взаимодействовать в школьных делах и проводить вместе свободное время;
- в классе существуют нормы и правила, основанные на принципе справедливости и дети их соблюдают;
- школьники выступают в качестве защитников друг друга в сложных ситуациях, помогают новичкам, готовы оказать помощь при просьбе;
- ученики проявляют активность и инициативу в различных видах деятельности;
- критика друг друга основана на добрых шутках, пожеланиях;
- в классе отсутствуют «изгои»;
- школьники сопереживают успехам и неудачам друг друга;
- сформировано чувство «мы»;

– ученики умеют конструктивно сотрудничать, решать возникающие конфликты самостоятельно или обращаясь за помощью к взрослым [4].

В современной школе большое внимание уделяется психологическому климату в коллективе обучающихся, так как он влияет на многие составляющие школьной жизни: отношение к учителю и к школе (чувство принадлежности и удовлетворенность отношениями с учителем и одноклассниками), отношение к себе и к однокласснику (самооценка школьником своих способностей), вовлеченность в учебный процесс и школьную успеваемость [3].

Учителям начальных классов необходимо целенаправленно организовывать работу в малых группах, побуждая школьников к общению со всеми одноклассниками, когда меняется их состав (по общим интересам, по желанию, по полу, по случайному признаку: выбор карточки одинакового цвета и т. п.). Групповая динамика позволяет сплотить детей и ускорить переход от диффузной к референтной (эталонной) группе как совокупному субъекту общения, что напрямую способствует формированию благоприятного психологического климата [1]. Для успешности такой работы необходимо опираться на исследования психологического климата в коллективе школьников и подготовку младшего школьника к самостоятельному выбору [2].

Цель исследования – выявить особенности психологического климата в коллективах второклассников. Это необходимо для дальнейшего определения направлений работы классного руководителя по улучшению психологического климата в классе.

Материалы и методы исследования. Использовалась модифицированный вариант социометрии А.А. Реана и Я.Л. Коломенского и методика изучения эмоционально-психологического климата Г.А. Карповой. Опытной-экспериментальной базой исследования явилась АНО СОШ «СОДРУЖЕСТВО» г. Долгопрудного Московской области. В исследовании приняли участие школьники вторых классов в общем количестве 30 человек, по 15 человек в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты исследования и их обсуждение.

При проведении социометрии школьникам предлагалось сделать положительный и отрицательный выборы в ситуациях совместного выполнения учебного контрольного задания и празднования дня рождения (т.е. оценивались взаимоотношения в ситуации учебной и досуговой деятельности).

Распределение статусов показало, что в каждой из исследуемых групп можно выделить «звёзд», которые в обеих ситуациях выбора подтвердили свой статус лидера. Их количество невелико (экспериментальная группа – 6,7% (1 чел.); контрольная группа – 13,3% (2 чел.).

Доля «избираемых» и «предпочитаемых» детей превышает долю «звезд» и «отвергаемых». В ситуации выполнения учебного задания в экспериментальной группе «избираемых» 46,7% (7 чел.), «предпочитаемых» 26,7% (4 чел.), «отвергаемых» 20% (3 чел.), «звезд» 6,7% (1 чел.); в контрольной группе

«избираемых» 40% (6 чел.), «предпочитаемых» 20% (3 чел.), «отвергаемых» 20% (3 чел.), «звезд» 20% (3 чел.). В ситуации празднования дня рождения в экспериментальной группе «избираемых» 53,3% (8 чел.), «предпочитаемых» 33,3% (5 чел.), «отвергаемых» нет, «звезд» 13,3% (2 чел.); в контрольной группе «избираемых» 40% (6 чел.), «предпочитаемых» 40% (6 чел.), «отвергаемых» 6,7% (1 чел.), «звезд» 13,3% (2 чел.).

Количество «отвергаемых» в ситуации учебной деятельности превышает количество «отвергаемых» в ситуации совместного досуга. Количество детей с разными статусами в ситуации учебной деятельности отличается от количества в ситуации празднования дня рождения. Это указывает на то, что статусы детей являются специфичными для разных ситуаций, т.е. «звезды» в учебной деятельности не всегда имеют тот же статус в ситуации совместного с одноклассниками времяпрепровождения (см. рис. 1).

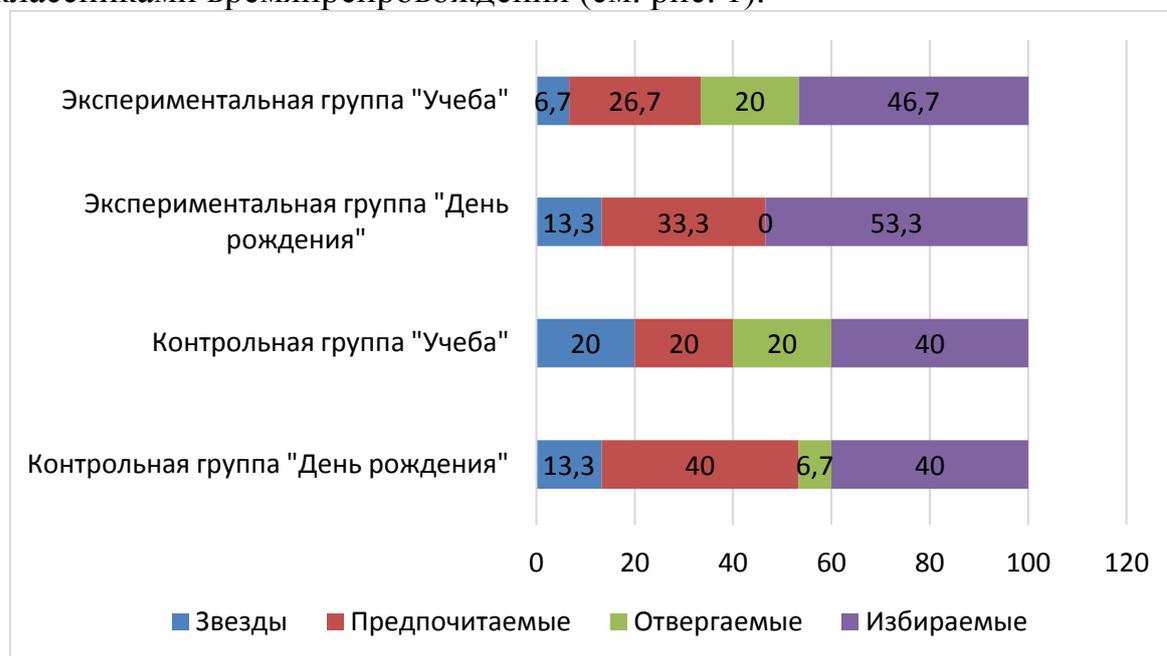


Рисунок 1. Распределение социометрических статусов в экспериментальной и контрольной группах (в %)

Расчет групповых показателей позволил определить, что климат в ситуации учебной деятельности менее благоприятный, чем в ситуации совместного досуга. Так, в обеих группах коэффициент благополучия отношений и индекс прочности взаимосвязей выше, а коэффициент изолированности ниже в ситуации празднования дня рождения по сравнению с ситуацией выполнения учебного контрольного задания. Значение коэффициента взаимности и индекса взаимного неприятия или одинаковый в ситуациях «учебы» и «дня рождения», либо указывает на более благоприятные взаимоотношения между одноклассниками в досуговой деятельности (см. рис. 2).

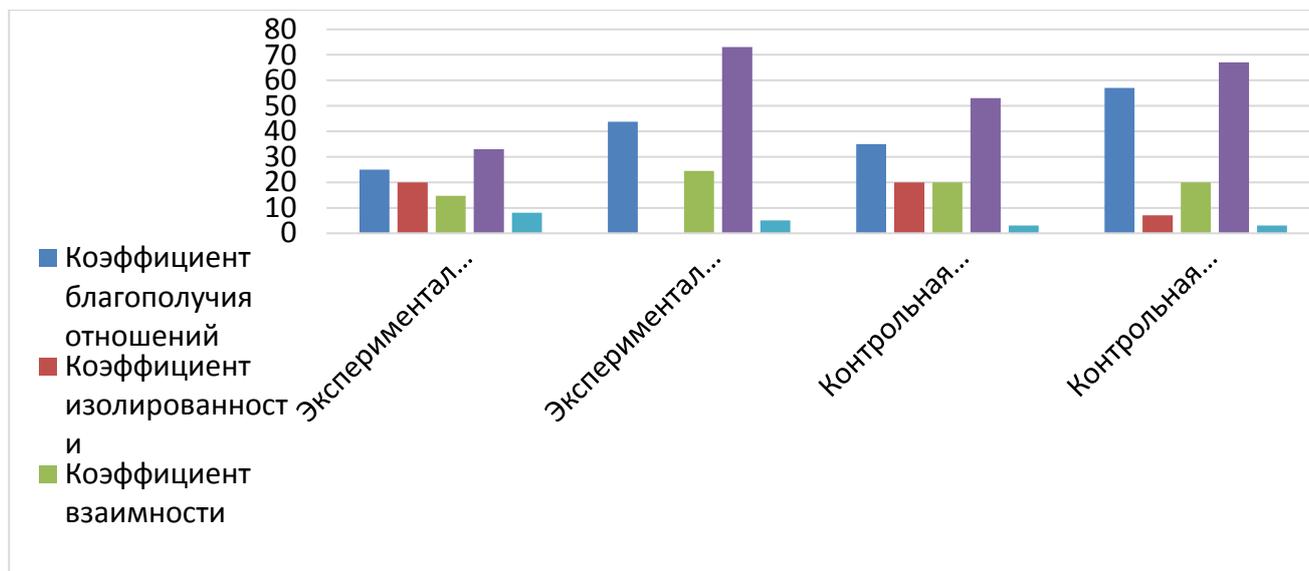


Рисунок 2. Сопоставительный уровень групповых показателей социометрии экспериментальной и контрольной групп (в %)

Таким образом, по результатам социометрии можно выделить следующие особенности взаимоотношений младших школьников.

В ситуации учебной деятельности показатели благоприятного психологического климата ниже, чем в ситуации совместного досуга. При выборе одноклассников: с кем вместе играть, развлекаться, праздновать день рождения ученики совершают выбор соответственно своим эмоциональным предпочтениям в отличие от выбора партнера для совместной учебной контрольной работы. Таким образом, ученики уже во втором классе четко осознают, с кем лучше вместе «работать», а с кем приятнее играть, отдыхать. Они понимают, что для совместного приятного времяпрепровождения нужно выбирать одноклассников по симпатиям, а для совместной учебной контрольной работы нужно выбирать по учебным достижениям. Это также косвенно указывает на то, что они воспринимают учебу как серьезное дело, мотивированы на получение хороших отметок.

Реальная атмосфера в классе в ситуации учебной деятельности отличается от атмосферы в ситуации празднования дня рождения. Скорее всего это связано с ситуацией оценивания учебной деятельности, которая может задавать эмоционально напряженные отношениям второклассников. Вероятно, взаимоотношения в учебной ситуации менее доброжелательные, более конкурентные, чем в ситуации совместного времяпрепровождения. Это можно оценить как показатель того, что у учащихся сформирована адекватная позиция в формально-ролевом взаимодействии с учителем и одноклассниками. Они дифференцируют сферы «личной жизни» и «рабочих отношений».

Статусы учеников могут быть различными в ситуации учебной деятельности и досуга. Например, «звезды» в учебе не обязательно сохраняют свой статус в совместном досуговом мероприятии. Это может быть

свидетельством того, что ребенок совершает выбор прагматично – в учебной ситуации и эмоционально – в ситуации свободного общения.

Диагностика эмоционально-психологического климата младших школьников позволила выявить, что в обеих группах выражен высокий уровень благоприятности психологического климата. Наиболее положительно оценивают эмоционально-психологический климат в классе «звезды», чуть менее довольны климатом «предпочитаемые», еще менее удовлетворены «избираемые». Наиболее низко оценивают эмоционально-психологический климат «отвергаемые» дети. Однако, если рассматривать данные по исследуемым группам в отдельности, то в экспериментальной группе самый высокий показатель удовлетворенности эмоционально-психологическим климатом в классе зафиксирован у «отвергаемых» в ситуации учебной деятельности. Возможно, это дети-одиночки, которые предпочитают работать самостоятельно и довольны тем, что одноклассники не вовлекают их в общение. Они погружены в учебу, не отвлекаются на внешние раздражители и поэтому полностью довольны психологическим климатом в классе (см. рис. 3).

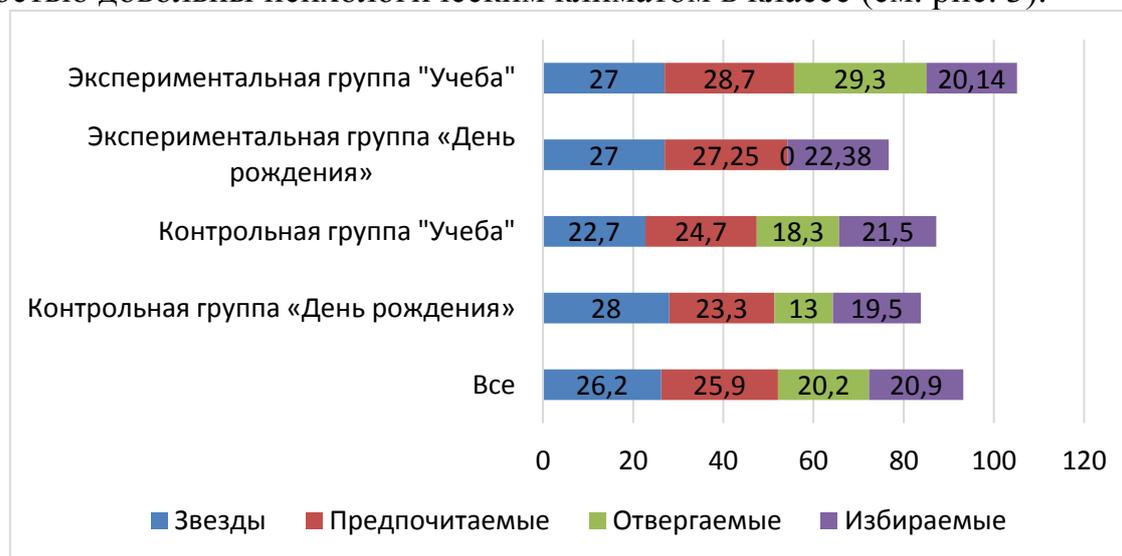


Рисунок 3. Средние баллы по методике изучения эмоционально-психологического климата в классе у детей разных статусных групп

Итак, проведенное исследование позволило выявить следующие особенности климата в исследуемых группах:

- в ситуации учебной деятельности показатели климата ниже, чем в ситуации совместного досуга;
- в предпочтениях (выборах) исследуемых четко дифференцированы ситуации учебы и совместного времяпрепровождения;
- в каждой группе отмечаются явные лидеры;
- социометрический статус является специфичным для ситуации жизнедеятельности ребенка (например, «звезды» в учебной деятельности могут иметь другой статус в досуговой деятельности);

– в обеих группах отмечаются сложности во взаимоотношениях и взаимодействии школьников, объединение в группировки, которые могут между собой конфликтовать. В ситуации учебной деятельности эти трудности сильнее обостряются, чем в ситуации совместного досуга.

– количество «отвергаемых» в обеих группах небольшое;

– чем ниже статус ребенка, тем ниже его оценка уровня эмоционально-психологического климата в группе;

– «отвергаемые» дети оценивают уровень эмоционально-психологического климата выше в ситуации учебной деятельности, по сравнению с совместным празднованием Дня рождения.

Вывод

На основании проведенного исследования можно утверждать, что младшие школьники нуждаются в улучшении психологического климата в классе. При этом недостаточно повышать сплоченность и развивать навыки сотрудничества во внеурочной или досуговой деятельности, надо обучать их взаимодействию и сотрудничеству в учебной ситуации, так как основные проблемы у них проявляются именно в учебной деятельности. Младшие школьники меньше удовлетворены психологическим климатом на уроке, чем во внеурочной деятельности.

Учителям начальных классов необходимо принять во внимание этот факт для того, чтобы повысить уровень психологического климата в классах и улучшить взаимоотношения между детьми на уроке. Необходимо обучать их умениям сотрудничества и эффективной коммуникации в учебной деятельности, создавать доброжелательную атмосферу в ситуации неуспеха. В досуговой деятельности младшие школьники чувствуют себя достаточно комфортно, продуктивно взаимодействуют, важно, чтобы такие отношения стали устойчивыми в том числе и на уроке.

Литература

1. Арапова П.И. Организация групповой деятельности школьников: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2016. – 60 с.

2. Арапова П.И. Выбор младшего школьника в ходе групповой воспитывающей деятельности. // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С.22 – 26.

3. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 103 с.

4. Коротаева А.И., Крот С.А. Сравнительный анализ социально-психологического климата класса на примере общеобразовательной и спортивных школ // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. Ю.Г. Голуба. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2015. Выпуск 10. – С. 154-158.

5. Парыгин Б. Д. Социальная психология: истоки и перспективы. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 532 с.

6. Саблина И. В. Роль учителя в становлении психологического климата в начальных классах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). [Электронный ресурс]: URL: <http://e-koncept.ru/2013/13226.htm> (дата обращения 25.10.2020).

Захарова Д.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

dinara-zakharova@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются психолого-педагогические предпосылки и основы формирования метапредметных умений у детей младшего школьного возраста. Определены такие понятия, как «младший школьный возраст», «ведущая деятельность», «теоретическое мышление». В статье раскрываются особенности психофизиологического развития младших школьников, а также трудности при формировании метапредметных умений.

Ключевые слова: метапредметные умения, развитие, мышление, ведущая деятельность.

При поступлении в школу у ребёнка меняется социальная ситуация развития, ведь теперь он стал общественным субъектом со своими социально значимыми обязанностями.

Для младшего школьного возраста характерно активное развитие физических и психофизических особенностей ребёнка: работа головного мозга и нервной системы совершенствуется и уже к 7 годам, как считают физиологи, кора головного мозга становится по большей части зрелой. Однако, регулирующая функция коры ещё несовершенна, что оказывает влияние на особенности поведения младшего школьника: дети быстро отвлекаются, не способны долгое время сосредоточиться на одном предмете или на одной деятельности, легко возбудимы, эмоциональны.

В данный период жизни на ребёнка начинают оказывать воздействие сверстники в классе, учитель, изменение режима, непривычно длительное ограничение двигательной активности. Происходит также смена ведущей деятельности у ребёнка: с игровой на учебную. Именно благодаря ей происходят важные изменения в развитии психики младших школьников. Под влиянием обучения у младших школьников развивается память, большую силу приобретают смысловые запоминания, а завершается этот период умением детей самостоятельно рассуждать, анализировать и делать выводы.

Одними из важных умений, которые развиваются у младших школьников, являются метапредметные умения, которые включают коммуникативные и когнитивные умения. Младший школьник способен усвоить и активно использовать речь, как средство мышления. У ребёнка присутствуют все виды мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое; перед решением задачи ребёнок анализирует её условия и выстраивает план действий, который в дальнейшем реализует на практике; школьник обладает способностью логически рассуждать и регулировать своё поведение.

В исследованиях Л. Ф. Обуховой [5] находят своё отражение две основные стадии развития метапредметных умений у младших школьников. Первая стадия (присутствует у учеников первого и класса начальной школы) включает восприятие учебного материала, которое происходит благодаря наглядно-образным и наглядно-действенным способам; ребёнок обладает способностью рассуждать о явлениях и предметах, но только на основании их отдельных внешних признаков; школьник делает выводы, исходя из непосредственного восприятия и взаимодействия с предметами или явлениями; способен обобщать только по внешним характеристикам предметов. Вторая стадия характерна для учеников третьего и четвертого класса начальной школы. В этот период происходит формирование способности соотносить предметы по отдельным признакам, школьники способны провести классификацию; начинается формирование формально-логического мышления, благодаря которому младшие школьники обладают способностью к моделированию.

В младшем школьном возрасте происходит развитие таких важных элементов метапредметных умений, как анализ, синтез и сравнение. Анализ переходит от практически-действенного к чувственному, а затем к умственному. Синтез развивается от простого к более сложному и напрямую связан с анализом (чем глубже анализ, тем полнее будет синтез). Сравнение развивается от несистематического к систематическому.

Понятие «метапредметность» тесно связано с предметами, именно поэтому представления о научных понятиях являются важными компонентами метапредметных умений младшего школьника. Предметные понятия – это знания существенных и общих характеристик, свойств и признаков различных предметов, а метапредметные понятия – это знания отношений и связей, которые возникают между предметами и явлениями.

В труде «Мышление и речь» Льва Семёновича Выготского [2] подробно описаны возможные трудности, с которыми могут столкнуться младшие школьники в образовании общих понятий. По мнению Выготского, подобные умения вообще недоступны для ребёнка на определённой стадии развития. Он считал, что «появление первого высшего понятия, стоящего над рядом прежде образованных понятий, появление первого слова типа «мебель» или «одежда» не менее важный симптом прогресса в развитии смысловой стороны детской речи, чем появление первого осмысленного слова».

Дж. Варгас [1] в исследовании «Анализ деятельности учащихся» отметил, что в младшем школьном возрасте начинают формироваться и развиваться произвольность и воображение, которые в дальнейшем приводят к формированию других новообразований. В этот возрастной период ребёнок овладевает способностью к содержательному анализу объектов и явлений, к рефлексии, к планированию деятельности. Младшие школьники учатся ставить перед собой цели, планировать свою деятельность, прогнозировать результат деятельности, а также искать и выбирать необходимое решение задач. Базой всех этих способностей является то, что ребёнок может видеть целостную картину мира и умеет придерживаться надситуативной позиции.

Младшие школьники испытывают трудности при установлении метапредметных связей: детям гораздо легче установить связь от причины к следствию, нежели наоборот. По мнению психологов, это объясняется тем, что при умозаключении от причины к следствию устанавливается прямая связь, а при умозаключении от факта к причине прямая связь не прослеживается (один и тот же факт может быть следствием разных причин).

К концу начальной школы ребёнок младшего школьного возраста обретёт способность мыслить критически, искать и находить ошибки в своей деятельности, аргументировать их, оценивать явления и предметы на наличие положительных или отрицательных сторон, а также различать оценочное суждение от суждения, основанного на фактах.

Таким образом, период младшего школьного возраста обладает высоким уровнем сензитивности, т.е. способностью создать наиболее благоприятные условия для развития метапредметных умений у ребёнка.

Поступление и обучение в школе является важнейшим периодом в жизни всех детей, который требует от них решение новых задач и максимальной мобилизации своих физических и интеллектуальных сил. Учитель, одноклассники, изменение привычного режима жизни, ограничение двигательной активности оказывают огромное влияние на развитие личности ребёнка.

Учебная деятельность становится ведущей у младших школьников. Под её влиянием и происходит комплексное формирование и развитие метапредметных умений и навыков.

Литература

1. Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости. М.: Оперант, 2015 – 480 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.
3. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

5. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

Легостаев Б.Л.

заместитель начальника МЦКО г.Москвы

соискатель департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ

legostaevbl@mail.ru

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблемам изменения функций и роли субъектности в педагогическом процессе.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, виртуальная реальность.

Введение

Цифровизация образования породила множество эффектов во всех его сферах. Изменились и изменяются большинство видов педагогической деятельности. И, видимо, наиболее значимым изменением, наряду с появлением дистанционных форм образования явилось использование компьютерных программ, автоматизирующих выполнение некоторых функций педагога, а в перспективе – полное замещение многих из них искусственным интеллектом. Эти сдвиги не только дают новые технологические возможности, но и проблематизируют самую суть педагогической деятельности.

Целью исследования, результаты которого кратко представлены в данной статье является анализ изменений в деятельности и функциях субъекта педагогической деятельности – педагога.

Материалом статьи послужили опубликованные выводы научных исследований. Основной метод исследования – теоретический анализ и метаанализ.

Результаты исследования

При анализе мы основывались на трактовке основных понятий, которые предлагала И.М.Осмоловская. А именно: информационно-образовательное пространство «включает информацию, средства ее хранения и производства, методы и технологии работы, обеспечивающие получение информации в целях образования субъектов образовательного процесса», в отличие от пространства, информационная среда – образована еще социальными и индивидуальными субъектами [3, с.5-6].

Определяя автоматизацию, мы опираемся на работы И.В.Роберт, которая связывает ее с информационно-методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса и организационного управления образовательным учреждением [4, с.102].

Изучаемая нами предметная область привлекала внимание специалистов других областей.

В частности - ANT (Actor-network theory), post-ANT (В. Latour [6], М. Michael [8], J.Law [7], Т.Fenwick [5]). Именно Б.Лотуру принадлежит заслуга введения в широкий научный оборот понятия техногенного актора. Т.е. по сути технологии, которая выступает социальным агентом. С разными семантическими акцентами как синонимы используются понятия токена, или гибридной сущности. В отечественной педагогике эти идеи использованы М.В.Воропаевым [1; 2].

Средства ИКТ достаточно разнообразны. И среди них технология виртуальной реальности занимает видное место.

Термин «технология виртуальной реальности» в настоящее время широко распространен и его содержание достаточно четко определено. В отличие от понятия «виртуальной реальности». Часть авторов связывает виртуальную реальность с появлением компьютеров, часть толкует ее расширительно, фактически приравнивая ее к понятию идеального.

Однако для целей нашего исследования мы воспользуемся пониманием виртуальной реальности как особого состояния психики, которое позволяет человеку ощутить свое присутствие в виртуальном мире, созданном посредством взаимодействия компьютерного интерфейса и человеческой психики. При такой трактовке, технология виртуальной реальности – это совокупность аппаратных, программных и концептуальных средств, обеспечивающая погружение пользователя в виртуальную реальность.

Научная проблематика изучения использования технологий виртуальной реальности в сфере образования в настоящее время очень обширна. От исследования проблем использования MMPORG- игровых миров в обучении студентов

Многообразие подходов к глобальным аспектам виртуальной реальности существенно сокращается, когда мы переходим к обсуждению более частных вопросов использования данных технологий в образовательном процессе.

Современные системы виртуальной реальности отличаются высокими (по сравнению с предшествующими этапами) качеством трехмерного изображения и началом активного использования (пока на уровне концептов) других сенсорных систем человека (в первую очередь тактильных).

Проблема субъектности широко изучалась и в философии образования, и в теоретической педагогике, но ее проблематика всегда ограничивалась традиционным кругом проблем развития самосознания педагога и воспитанника, интериоризации социальных ценностей, механизмов этого процесса и пр.

Например, Maria Roussou Martin Oliver Mel Slater в своем исследовании отмечали, что в средах VR возможна разная позиция обучающегося, как пассивная, так и активная, и техногенные акторы (аналог NPC в играх) осуществляя поддержку и помогая развитию самооценки обучающихся могут в разной степени поддерживать концептуализацию обучения [9].

Однако, появление аналогов искусственного интеллекта, того, что социологии называется термином «техногенный актор», по нашему мнению, кардинально меняет проблематику субъектности педагога.

Обсуждение

По нашему мнению, не только в обозримом будущем, но и принципиально, невозможна полная замена педагога-субъекта искусственным интеллектом. Однако часть субъектных функций может быть передана (и передается) техногенным акторам. В настоящее время обучающиеся сталкиваются в массовом порядке с обучающими программами, проводящими тестирование. Уже сейчас, многие из них начинают персонифицировать программы. По мере развития искусственного интеллекта, средств взаимодействия интерфейса с пользователем, более тщательной подстройки приложений к поведению обучающегося степень и характер персонификации таких программных средств будет только возрастать. На них будут эмоционально реагировать, с ними будут разговаривать, им будут приписывать человеческие качества, и в силу этого они будут выступать отчасти имитаторами деятельности педагога- субъекта. Перед педагогами будущего будет стоять задача научиться передавать задачи управления педагогическими отношениями, педагогического оценивания компьютерным программам.

Литература

1. Воропаев М.В. Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 240-242.
2. Воропаев М.В. Социализация и воспитание в виртуальной и смешанной реальностях// Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2011. № 3 (64). С. 131-138.
3. Осмоловская И.М. Проблемы развития дидактики в информационном обществе//Иновации в образовании. 2009. № 6. С. 4-20.
4. Роберт И.В. Современное состояние и перспективы развития автоматизации и управления технологическими процессами в сфере образования// Труды международного симпозиума Труды международного симпозиума Надежность и качество. 2010. Т. 1. С. 100-106.
5. Fenwick, T. Reading Educational Reform with Actor-Network Theory: Fluid Spaces, Otherings, and Ambivalences. Educational Philosophy and Theory.

Special Issue: Actor-Network Theory in Education: A Focus on Educational Change. 2011. 43 (10), 114-134

6. Latour B. Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies. Cambridge, MA: Harvard University Press. - 1999 - 356 p.

7. Law, J. Notes on theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. Systems Practices, 1992.- v. 5, n. 4, p. 379-393. <https://doi.org/10.1007/BF01059830>

8. Michael, M. On Making Data Social: Heterogeneity in Sociological Practice. Qualitative Research, 2004. 4(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/1468794104041105>

9. Roussou M., Oliver M. Mel Slater The virtual playground: an educational virtual reality environment for evaluating interactivity and conceptual learning// Virtual Reality (2006) 10: pp 227–240 DOI 10.1007/s10055-006-0035-5 123

Новоселов С.В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

novsergey@narod.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья раскрывает основные риски и перспективы с точки зрения психолого-педагогических аспектов реализации внеурочной деятельности и пути осуществления различных подходов в современной школе.

Ключевые слова: социализация, образование, личность, школьник, учебная деятельность, внеурочная деятельность, культурная идентичность.

This article reveals the main risks and perspectives in terms of psychological and educational aspects of the implementation of extracurricular activities and ways of implementing different approaches in the modern school.

Keywords: socialization, education, personality, school, educational activities, extracurricular activities, cultural identity.

Концептуализация социального позиционирования в качестве ключевой задачи отечественного образования подразумевает своевременную концентрацию ребенка в условиях социокультурного пространства, в частности, на уровне духовно-нравственных основ. Те задачи, которые призваны решать вопросы планомерной социализации обучающихся современных школ, решаются на уровне национального мировоззрения и наработанного преемственного опыта. И в этом смысле обучающиеся школ рассматриваются как личности: именно это позволяет находить к ним индивидуальный подход, который наиболее полно реализуется в процессе внеурочной деятельности.

Возможность реализации внеурочных форм деятельности в современных общеобразовательных организациях обусловлена введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). При этом ФГОС не меняет процесс обучения с принципиальной точки зрения, однако же гарантирует предложение новых подходов. Среди новшеств следует обратить внимание на такой компонент, который ориентирован на творческое развитие личности каждого обучающегося. В данном случае имеется в виду именно внеурочная деятельность, организация которой, на основании принятого Стандарта, является важнейшей частью образовательного процесса, которая призвана воспитывать личность обучающегося. И с этой точки зрения, воспитание ориентировано на формирование ценностных ориентаций школьников. ФГОС основного общего образования рассматривает внеурочную деятельность как совокупность различных видов деятельности, в процессе которых происходит разрешение воспитательных, социально-коммуникативных задач, формируются универсальные учебные действия школьников, что также является компонентом их общего развития [1].

Участие школьника во внеурочной деятельности имеет в том числе и перспективную цель – подготовить его к будущему выбору профессии. Процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности [3, с. 156].

Внеурочная деятельность позволяет возвращать у обучающихся устойчивый интерес к творческому и научному видам продуктивной деятельности. Возрастающий интерес молодежи к научной деятельности, появление большого количества профессиональных проектов и инициатив требует совершенствования системы критериев их отбора и объективной, научно обоснованной оценки [4, с.392].

Кроме того, формируется и развивается система ценностных ориентаций личности [5, с.362].

Также важно заметить, что уникальность и характерная особенность внеурочной деятельности включает различные виды деятельности обучающихся. И этот процесс примечателен доступностью и рационализацией решения воспитательных задач обучающихся и их социализации.

В то же время, учебная деятельность остается ведущей для школьника на всем протяжении школьного образования. При этом, под ведущей деятельностью понимается та, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших новообразований и в русле которой развиваются другие виды деятельности [2, с. 80].

Достаточно затруднительно идентифицировать наиболее оптимальные пути реализации внеурочного процесса, но важно придерживаться направления актуальных потребностей современного общества [7]. И, рассматривая феномен внеурочной деятельности в качестве одного из подходов, позволяющих

развивать творческие, духовно-нравственные и интеллектуальные способности обучающихся, необходимо пояснить, что внеурочная деятельность может позиционироваться с разных точек зрения, в частности:

- 1) как форма организации неформального образовательного процесса;
- 2) как вспомогательный инструмент, позволяющий достигать поставленных образовательных задач;
- 3) как ориентация на практическую отработку некоторых аспектов образовательной программы.

Рассматривая феномен внеурочной деятельности с концептуальной точки зрения, выделяются ее основополагающие педагогические задачи, важнейшими из которых являются, в том числе, реализация творческих способностей обучающихся, предоставление условий для проектирования и моделирования обучающихся в процессе различных видов деятельности; вербализация опыта взаимодействия и достижение неформальности в межличностной коммуникации.

В соответствии с задачами, которые предъявляются к внеурочной деятельности как к деятельности образовательной, образовательная организация возвращает творчески активных личностей, способных к легкой коммуникации и социализации, адаптации в условиях динамичного общества.

Важно пояснить и то, что введение в образовательный процесс внеурочной деятельности зачастую в некоторых образовательных организациях сопровождается проблематикой на уровне психолого-педагогической реализации. В частности, необходимо обращать внимание на:

- 1) поиск нестандартных педагогических методов;
- 2) выработка определенных критериев оценки;
- 3) введение инновационных технологий;
- 4) интеграция внеурочной деятельности в образовательный процесс;
- 5) возвращение уникальной личности на уровне восприятия и позиционирования культурной идентичности.

Обусловленная проблематика находит свое отражение в полной мере именно в ходе реализации процесса внеурочной деятельности, которая позволяет решать актуальные воспитательные задачи и задачи социализации.

На основе проведенного анализа следует подчеркнуть то, что в процессе формирования у обучающихся общеобразовательных организаций некоторых творческих навыков, также приобретается способность к тому, чтобы в дальнейшем совершенствоваться и реализовывать себя максимально автономно. На основании этого можно заключить, что всестороннее развитие личности обучающегося – это одна из основных миссий современной школы [6].

Таким образом, воспитание обучающихся общеобразовательной организации представляется непрерывным процессом, который наиболее эффективно выражен именно во внеурочной деятельности. Вероятно, причиной повышенного интереса к внеурочному процессу является сама форма

предлагаемых занятий, в которой всегда подразумевается развитие интеллектуально-творческой деятельности. Непосредственно этим фактором обусловлен потенциал внеурочной деятельности к тому, чтобы трансформировать ее в полноценное пространство единения процессов воспитания и образования.

Литература

1. ФГОС ООО от 17 декабря 2010 г. № 1897 (раздел III. «Требования к структуре основной образовательной программы основного общего образования»)

2. Сухонос А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва –Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.

3. Сухонос А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование №6 (122), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2019. С. 155-166.

4. Сухонос А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 392.

5. Сухонос А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // В сборнике: Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграева. 2015. С. 361-365.

6. Шамова Т.И. Воспитательная системы школы: сущность, содержание, управление: учебное пособие/ Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. М: 2003. 316 с.

7. Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии: / Щуркова Н.Е. М: Академия, 2008. 284 с.

Шпак-Грицанюк О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

shpakol@list.ru

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье раскрывается роль дидактических игр в иноязычном образовании дошкольников в теории и образовательной практике; раскрыта важность изучения иностранного языка в дошкольном возрасте; описана сущность, задачи, функции и виды дидактических игр.

Ключевые слова: дидактическая игра, образование, иноязычное образование, дошкольники, образовательная практика.

The article reveals the role of didactic games in foreign language education of preschoolers in theory and educational practice; the importance of learning a foreign language at preschool age is revealed; the essence, tasks, functions and types of didactic games are described.

Didactic game, education, foreign language education, preschoolers, educational practice.

Изменения экономических, политических, социальных условий, модернизация экономики, международное сотрудничество выводят на первое место проблему обучения иностранным языкам с раннего детства, а перед родителями и педагогами возникает задача – найти альтернативные пути для изучения иностранного языка с ранних лет.

В исследованиях Н.А. Горловой, А.А. Леонтьева, Е.И. Негневицкой, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родины присутствует единый взгляд на дошкольный и младший школьный возраст. Исследователями отмечается данный период как сензитивный к усвоению новой информации. Касаясь процесса изучения иностранных языков на этом возрастном этапе, ученые сходятся во мнении, что он проходит наиболее благоприятно, как в физиологическом, так и в психологическом плане. В исследованиях подчеркивается, что приступить к изучению иностранного языка в 5-8 лет, более целесообразно, так как детьми уже накоплен небольшой опыт в оперировании родным языком. К процессу освоения второго языка они подойдут с более глубоким пониманием.

По мнению Е.И. Негневицкой, в дошкольном возрасте ребенок в состоянии овладеть вторым языком в силу ряда своих психологических особенностей. Это объясняется динамичным формированием познавательных процессов, в детской памяти быстро и легко «уживается» новая языковая информация, наблюдается присутствие у детей «тонкого языкового чутья» к явлениям языка [4, с. 20].

«Двухязычные» дети, по замечаниям исследователей, рано расстаются с различными комплексами и страхами. Они не боятся выступать на публике, раскрепощенно ведут себя в новых для них условиях. Кроме того, раннее освоение второго языка благотворно влияет на формирование у детей готовности к принятию новых правил языковой коммуникации. Они терпимее относятся к людям-носителям другого языка и представляющим иную культуру. Положительным моментом выступает то, что ребенок упражняется в умении воспринимать речевой поток на чужом языке, знакомится и запоминает звучание и значение иностранных слов, производит поиск грамматических категорий, которые не представлены в родном языке и т. п. [4, с. 22].

Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина, говоря об обучении иностранному языку, ставят акцент не только на профессиональной языковой компетентности педагогов, но на знании педагогическим составом общих закономерностей

развития ребенка: психологических, филологических, педагогических. В своём труде эти учёные выявляют особенности дошкольников разного возраста в физическом, социальном, эмоциональном, интеллектуальном развитии и в развитии родной речи и в изучении второго языка [3, с. 112].

Важно отметить, многие учёные, такие как Н.А. Горлова, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина считают важным фактором правильно организованное обучение иностранному языку. Данный процесс будет успешным только в том случае, если педагог организует занятие должным образом, сделает его интересным, увлекательным и эмоциональным.

Дошкольный возраст – это этап, в котором образовательная и воспитательная деятельность большую часть времени протекает в процессе игры. Это, главным образом, дидактические игры, содержание которых направлены на формирование разнообразных умений и навыков.

Дидактические игры – это вид учебного занятия, цель которого расширить и закрепить ранее приобретенные знания. Весь игровой процесс направлен на достижение дидактических целей и решение задач, обусловленных изучаемой темой. В дидактических играх задача не ставится перед детьми напрямую, а весь дидактический игровой процесс направлен на произвольное усвоение и познание учебной информации. В связи с этим, в игре именно игровой процесс выступает на первом месте, так как он призван нивелировать, скрыть обучающую дидактическую цель от дошкольников. Воспитатель использует игру на занятиях для решения тактических задач: организация внимания детей, повышение интеллектуальной активности дошкольников, облегчение запоминания учебного материала детьми.

Задачи дидактических игр: содействие освоению материала; развитие психических процессов у детей (воображение, наглядно-образное мышление, речь, внимание и память), формирование познавательной мотивации.

А.К. Бондаренко выделяет следующую структуру дидактической игры: задачи (*дидактические, развивающие, воспитательные*), правила игры, содержание (сюжет) игры, игровые действия (описание последовательности действий в игре), атрибуты игры или оборудование (карточки, различные предметы и приборы), результат (формулируется в соответствии с задачами).

Н.А. Горлова указывает, что игровая деятельность выполняет функции: стимулирующую, коммуникативную, организационную, социализирующую, суггестопедическую, рефлексивную. Организовывая игровую деятельность детей с целью обучения иностранным языкам необходимо выполнять следующие условия: использовать игровую деятельность как средства для общения; отталкиваясь от функции игровой деятельности, стремиться к умению определять задачи и выполнять нужные правила для ее развития; применение типологии игр с учетом их дидактических целей [2, с. 38].

По характеру используемого материала О.А. Степанова, О.А. Рыдзе делят дидактические игры на: предметные или игры с дидактическими игрушками,

настольно-печатные, словесные игры. В дидактических играх, которые требуют присутствия раздаточного материала, игрушек или предметов, происходит обучение сравнению, установлению сходств и различий предметов по определенным признакам, знакомство со свойствами предметов, признаками. Дидактической основой настольно-печатных игр является наглядность, детям раздают для выполнения игровых действий не сам предмет, а его печатную версию – изображение. С помощью таких игр у детей развиваются речевые навыки, логическое мышление, навыки самоконтроля [5, с. 16].

По мнению Ю.Н. Харибутовой, словесные игры направлены на формирование умений выделять существенные признаки явлений и предметов, сравнивать, сопоставлять, обобщать и классифицировать. Они направлены на развитие внимания, быстроты мышления. В данных играх дети учатся делать выводы и умозаключения, высказывать самостоятельные суждения [6, с. 27].

О.А. Степанова, О.А. Рыдзе предлагают классификацию дидактических игр по характеру игровых действий: игры-путешествия; игры-поручения; игры-предположения; игры-беседы (игры-диалоги) [5, с. 63].

Игры-путешествия достаточно любимы дошкольниками, во время путешествия ребенок может встречаться с различными персонажами (в том числе и волшебными) и чудесами. Важным моментом игры-путешествия является то, что все, с чем познакомился ребенок в игре, в игровых действиях, в игровой практике становится ему близким, понятным, а, значит, и слова, обозначающие данные предметы, усвоятся ребенком гораздо легче и быстрее.

Игры-поручения имеют структуру, сходную с играми – путешествиями. Только в основу положены действия с игрушками, приборами, предметами. Источником игровых действий и игровой задачи в них служат поручения и просьбы педагога что-либо сделать. Например, помочь Буратино правильно расставить слова или сделать проверку задания, которое сделала Мальвина.

Игры-предположения базируются на умении соотносить знания с обстоятельствами, устанавливать причинно-следственные связи. В начале игры дошкольникам предлагается задача или создается ситуация, которая предполагает логическое осмысление последующего действия и требует от ребенка умения «продумать будущие игровые шаги» [5, с. 65].

Игры-беседы (диалоги). В основу игры заложено словесное взаимодействие педагога и детей, детей друг с другом. Для общения в такой игре характерно объединение трех видов деятельности: игровой, учебной и коммуникативной. Ценность игры-беседы в том, что она активизирует эмоционально-мыслительные процессы и предъявляет требования к единству слова, действия и мыслей дошкольников. Это способствует не только сохранению игрового общения, но и служит усилению радости, желанию детей повторить игру. Такие игры направлены на развитие умения слушать и слышать вопросы воспитателя, учат ребенка фиксации внимания на содержании разговора, развивают умение дополнять сказанное [5, с. 66].

Все представленные виды игр направлены на изучение иностранного языка и на развитие личности дошкольников в целом, а его развитие является неотъемлемой частью современных занятий в рамках ФГОС ДОО.

Таким образом, мы рассмотрели роль дидактических игр в иноязычном образовании дошкольников в теории и образовательной практике и пришли к выводу, что дидактическая игра является основным средством в образовательно-воспитательном процессе старших дошкольников. Благодаря дидактической игре возможно формирование целого комплекса задач в иноязычном образовании у дошкольников: формирование иноязычных фонетических навыков; формирование навыков аудирования; развитие навыков говорения; формирование и пополнение лексического запаса. Дидактическая задача обладает, на наш взгляд, большим ресурсом в формировании и оперировании дошкольниками иноязычными навыками и умениями. Грамотное и уместное применение дидактических игр позволит, по нашему мнению, воспитателю обеспечить усвоение детьми иноязычных знаний и окажет качественное влияние у детей на весь ход работы в иноязычном образовании.

Литература

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Горлова, Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2010. – 248 с.
3. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – М.: Владос, 2010. – 210 с.
4. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20-26.
5. Степанова О.А., Рыдзе О.А. Дидактические игры. – М.: Сфера, 2005. – 96 с.
6. Харибутова, Ю.Н. Дидактическая игра как средство обучения // Начальная школа. – 2017. – № 2. – С. 27-29.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Бородулина М.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

varaab58@gmail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблемы цифрового современного общества сказываются и на развитии детей. В статье раскрываются теоретические аспекты развития психики ребенка. Статья указывает на отставание в развитии психики современного ребенка. Раскрываются некоторые пути решения данной проблемы.

Ключевые слова. Онтогенез познавательных процессов дошкольника, память, внимание, воображение, мышление, речь, восприятие.

The problems of the digital modern society also affect the development of children. The article reveals the theoretical aspects of the development of the child's psyche. The article points to the lag in the development of the modern child's psyche. Some ways of solving this problem are revealed.

Ontogenesis of preschool children's cognitive processes, memory, attention, imagination, thinking, speech, perception.

В современном цифровом обществе ребенок на протяжении всего своего развития сталкивается с проблемой глобальной информатизации и выбора правильной и нужной информации, взрослый, который находится рядом: родитель, воспитатель, педагог, - должны научить его противостоять этим проблемам с учетом онтогенеза его познавательных процессов. В когнитивной психологии познавательные процессы (память, внимание, восприятие, мышление, речь, воображение) определяют, как процессы, которые дают объективные знания об окружающем мире и организуют их в сознательный опыт (Дж. Брунер, М. Фаликман и др.).

Рассмотрим онтогенез развития каждого познавательного процесса ребенка дошкольного возраста. В дошкольном возрасте, по мнению Л.С. Выготского, существенной особенностью является формирование новой системы психических функций, а в центре этой системы оказывается память. В это время у малыша доминирует произвольная образная память. Объем такой памяти постепенно возрастает. К 4-5 годам дети обучаются регулировать процесс запоминания. Они могут уже запоминать до 7-8 названий предметов. Начинает созревать произвольное запоминание. Дети запоминают инструкции, просьбу, могут выучить небольшие стихотворения. В памяти часто хранится второстепенное, а главное забывается. Немаловажно меняется содержание двигательной памяти, ребенок не только смотрит на образ взрослого, но и сопоставляет со своими движениями.

Активно созревает и начинает функционировать словесная память. Начинают вырабатываться элементы произвольной памяти как способности к регуляции предоставленного процесса вначале со стороны взрослого, а затем и ребенка. Развиваются предпосылки для включения процесса запоминания в общую умственную работу для овладения логическими приемами запоминания. В это же время от непроизвольной к произвольной форме запоминания происходит переход. Как отмечает Выготский Л.С., «у дошкольников (3-4 года) доминирует зрительно-эмоциональная память, то у дошкольников (4-5 лет) появляются первые признаки смыслового запоминания» [3., с. 34].

Восприятие детей становится более сформированным к концу среднего дошкольного возраста, а именно к 5 годам. В это время дети уже способны запоминать формы и цвета предметов, а также упорядочивать группы предметов по сенсорным признакам - величине, форме, цвету. Они могут выделять такие метрические свойства предмета, как длина, высота и ширина. Детям становится возможным представлять пропорции фигур при копировании с образцов, вследствие улучшения ориентации в пространстве и зрительно-пространственного восприятия. Продолжает развиваться воображение, а также вырабатывается индивидуальное своеобразие и произвольность воображения. Вследствие этого типичной чертой становится самостоятельное сочинение рассказов на заданную тему. В психологии в этом возрасте отмечено быстрое развитие воображения: от репродуктивного к творческому. Развитие воображения находит отражение в игровой деятельности, сначала с предметами и с действиями с ними, потом в развитии сюжетов, в раскрытии ролей, и усложнения воображаемой ситуации. Переосмысленное через игру все находит себя в продуктивной деятельности и отражается в лепке, в рисовании, организации композиций и разворачивании целых сюжетов в своих творческих работах. В речевой деятельности выражается в виде придумывания стишков, считалок, сказок.

В этот период у детей отмечается неустойчивость внимания, они неоднократно переключаются с одного вида деятельности на другой. Ребенок может быть сосредоточенным на одной деятельности в течение 15–20 минут. В период дошкольного возраста повышается устойчивость внимания. Ребенок способен сохранять в памяти при исполнении каких-нибудь действий нетрудное условие. У детей выявляется способность к произвольному сосредоточению, что является предпосылкой к обучению в школе. Внимание и память понемногу утрачивают черты непроизвольности, что выражается в действиях – у малыша возникает формирование собственной воли.

По мнению российских психологов и педагогов, мышление ребенка дошкольного возраста имеет свое особое последовательное развитие.

Л. С. Выготский отразил свое мнение о развитии мышления ребенка в процессе игровой деятельности по мере ее совершенствования, высказываясь: «единство аффекта и интеллекта не недостаток мышления, а его специфическая

особенность, разрешающая решать обширный спектр задач, требующий значительного уровня обобщения, не обращаясь к логической формализации. При этом сам процесс решения носит эмоционально окрашенный характер, что делает его для ребёнка интересным и значимым» [3., с.63].

Н.Н. Поддъяков в своем исследовании установил, что у детей четырех - шестилетнего возраста формируются и закрепляются различные умения, знания и способности, благодаря которым происходит успешное освоение внешней среды, основываясь на которые ребенок пытается воздействовать на окружающий его мир. Данный тип мыслительной деятельности, имеет название – «наглядно- действенное мышление, которое является также подготовительным, оно содействует собиранию фактов, знаний об окружающей действительности, и основанием для базы формирования представлений и понятий, которые свойственны абстрактному мышлению» [4, с.23].

Как только у ребенка сформируется наглядно-действенное мышление, начинается стадия формирования более сложной формы мышления – наглядно-образного. Эта форма даст возможность ребенку решать задачи опосредованно, не применяя практических действий.

По мнению П. П. Блонского в конце дошкольного возраста начинает преобладать высшая форма наглядно-образного мышления, а именно наглядно-схематическая. Такое мышление может наблюдаться при использовании в детских рисунках и во время решения различных задач, схем. Преимуществом наглядно-схематического мышления, является возможность изучения внешней обстановки, при этом сохранять и составлять в своем сознании плана-схемы особенностей внешней среды, следовательно, тем самым позволить ребенку лучше ориентироваться на местности и создавать обобщенные картины и представления об окружающем мире. П. П. Блонский обращает внимание: «Совместно с этим она является базой для формирования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий» [2, с.40].

Процесс изменений, происходящий в представлениях ребенка, направленных на возможность оперировать ими на произвольном уровне, влияет на особенности формирования мышления. Данная способность активно развивается у ребенка к шестилетнему возрасту, в процессе усвоения новых способов мыслительных действий с внешними предметами в процессе игры, развития и обучения. Развитие детей обладает онтогенетическими барьерами, которые раскрывают потенциал каждого возрастного периода, результативность различных воспитывающих влияний.

В психолого-педагогической литературе ученые Л. С. Выготский, Г. Л. Ермаш, С. Х. Раппопорт, Б. П. Юсов, отмечают: что уже дошкольник 5 лет при понимании важности той работы, которую он выполняет, возвращается к доработке своей деятельности. При регулярном обучении у него развивается способность к планированию и прогнозированию. Это связано, во-первых, с обогащением опыта ребенка; во-вторых: с достаточным развитием

познавательных процессов у шестилетнего ребенка; в-третьих: может проявить некоторую рефлексивность; в-четвертых: его «Я» в стадии осознанности; и самое главное: что все эти процессы происходят параллельно и взаимосвязаны и взаимодополняемы.

В шестилетнем возрасте интеллект дошкольника характеризуется готовностью к поиску чего-то нового и неизвестного, но обязательно значимого. Интеллект ребенка в этом возрасте готов глубже проникать и исследовать окружающий мир, чтобы понять его и осмыслить.

Поддьяков Н.Н. обращал внимание на такие качественные характеристики зрелого мышления: «остроумие, глубина, быстрота, гибкость, живость, энергия и темперамент мыслителя, оригинальность мышления» [1, с. 4].

Однако современные психологи и педагоги отмечают отставание в развитии всех психических процессов у современных детей эпохи «Информатизации». Для предотвращения данного отставания современная система образования сформировала ряд решений данной проблемы. А именно внедрение ФГОС, проекта «Образование», проектную и исследовательскую деятельность в форме различных игр в систему дошкольного образования. Такие различные игры, как форма осмысления окружающего мира ребенком, «дают ребенку испытать опыт самостоятельного выбора, неопределенности, опасности, выстраивания коммуникации, то есть освоить и отработать компетенции, которые так важны в современном мире» [5, с.2].

Помогая современным детям дошкольного возраста развивать их познавательные процессы, которые начинают определяться задолго до зачисления ребенка в школу, взрослый должен использовать весь свой потенциал, ИКТ технологии, современные достижения науки, современные подходы в работе с детьми дошкольного возраста, опираться на основные программы дошкольного образования, на ФГОС ДО, на дополнительные программы дошкольного образования, ставить перед ребенком достижимые и интересные цели, и не забывать, что каждый ребенок уникален и индивидуален.

Литература

1. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 1. Психика и жизнь / В. М. Бехтерев; отв. ред.: Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. С. 4.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1999. С. 40.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. - № 6. – С. 62-76., с. 63.
4. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М.: Просвещение, 1998. С. 23.
5. Смирнова П.В. Исследовательские игры современных детей младшего возраста и их родителей. // Игровая культура современного детства: Сборник

статей II Международной научно-практической конференции / Под ред. Орловой И.А., Нисской А.К. и др., М.: НАИР, 2018. С. 46-48.

б. Фаликман М. Познавательные процессы у человека. <https://www.youtube.com/watch?v=4gchjCh0EXs>. 15.12.2014

Измайлова Г.Р.

магистрантка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

gizmail77@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ



В настоящей статье автор рассматривает LEGO-конструирование как средство выявления и усвоения сенсорных эталонов через развитие навыков восприятия и формирование понятий о видах свойств различных предметов.

LEGO-конструирование содержит богатый ресурс для развития активной игровой деятельности и способен к интеграции

со всеми образовательными областями развития дошкольника.

Ключевые слова: сенсорное развитие, LEGO-конструирование, сенсорные эталоны.

In this article, the author considers LEGO construction as a means of identifying and mastering sensory standards through the development of perception skills and the formation of concepts about the types of properties of various objects.

LEGO Construction contains a rich resource for the development of active play activities and is capable of integrating with all educational areas of preschooler development.

Key words: sensory development, LEGO construction, sensory standards.

Базовой основой умственного совершенствования ребенка, является сенсорное развитие, так как без освоения формы, цвета, величины окружающих предметов невозможен интеллектуальный прогресс. Развитие восприятия и ощущения происходит в процессе образовательной деятельности, в рисовании, лепке, аппликации и в конструировании, в котором ребенок начинает владеть формой, видеть оттенки цвета, и пользоваться пространственными ориентировками [2].

Заниматься конструированием в детском саду можно уже с младшей группы, дифференцируя задания и виды занятий в соответствии с возрастными особенностями. Используя конструкторы LEGO, перед детьми ставятся простые, понятные и привлекательные для них задачи, решая которые они, сами того не замечая, обучаются [3].

В процессе игры с LEGO-конструктором в детском саду используются разнообразные формы организации обучения детей-дошкольников конструированию:

1. Конструирование по образцу – детям демонстрируется образец постройки, и они воспроизводят его.

2. Конструирование по модели – более сложная разновидность конструирования по образцу, демонстрируется не сам образец, а его модель.

3. Конструирование по условиям – дети проводят анализ условий и воспроизводят достаточно сложную модель по заданным условиям.

4. Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам.

5. Конструирование по замыслу – дети сами придумывают постройку и обыгрывают ее по своему усмотрению.

6. Конструирование по теме – то же, что и конструирование по замыслу, но замыслы детей ограничиваются определенной заданной педагогом темой.

Проведя констатирующий эксперимент по исследованию уровня развития восприятия сенсорных эталонов, мы увидели, что у детей младшего дошкольного возраста отсутствует высокий уровень, что говорит о необходимости проведения целенаправленной работы в этом направлении.

Нами была разработана и реализована Программа «Сенсорное воспитание детей младшего дошкольного возраста посредством LEGO-конструирования», куда вошли занятия и игры с детьми младшей группы.

Работа проводилась в три этапа:

1 этап: знакомство и экспериментирование с LEGO-конструктором;

2 этап: дети строят постройки по образцу;

3 этап: постройка по интересам детей.

Первые две недели (четыре занятия) мы проводили работу первого этапа. Дети на этом этапе играли в свободные игры. Это повышало их желание экспериментировать и познакомиться поближе с конструктором. По ходу знакомства мы ненавязчиво обращали внимания детей на название деталей, что каждая деталь имеет свое название и их можно по-разному соединять. Что есть кладка, ступенчатая кладка, перекрытие. Детям предлагались такие игры, чтоб они запомнили название деталей, их форму, величину, закрепили размер деталей, ориентировались на пластине. Играли в такие игры, как «Чудесный мешочек», «Чего не стало?», «Где находится?» и др.

На втором этапе стали строить по образцу или схеме. Игровой процесс обучения детей навыкам конструирования было решено начать с простых заданий. Детям было предложено соединить детали конструктора разными

способами: деталь на деталь без смещения, деталь со смещением на один или два шипа, соединение под углом, кубик со смещением на один ряд шипов. В процессе соединения изучались названия деталей. Таким образом, дети в увлекательной форме ознакомились с азами конструирования. Также запомнили основные термины, используемые при конструировании.

Затем, после освоения основной терминологии и способов соединения деталей, мы перешли к постройке простейших конструкций. На этом этапе дети учились читать простейшие схемы, определять основные части постройки. Также были разобраны отличия деталей (кубик, кирпичик) и т.д.

На третьем этапе, после обучения созданию конструкций по образцу, детям было предложено создать свою, уникальную конструкцию. На этом этапе фантазия ребенка не ограничивалась никакими схемами и правилами. Дети собирали свою конструкцию и описывали ее своими словами. Рассказывали, что это, для чего предназначено.

Для развития познавательно-интеллектуальных способностей у детей мы старались развивать инициативу, самостоятельность и речь; предлагали детям такие конструкторские задачи, которые заставляли бы их думать, искать решения, пробовать, изобретать. В процессе деятельности дети описывали свои постройки, отвечали на вопросы по ходу деятельности воспитателя и других детей, развивались коммуникативные навыки работая в коллективе, доводить начатое дело до конца.

Для успешного проведения деятельности с LEGO- конструктором были созданы определенные условия:

1. организован свободный доступ к конструктору, чтобы дети могли выбирать нужные им детали;
2. осуществлено подробное знакомство детей с образцом;
3. специально подобрана музыка для сопровождения продуктивной деятельности;
4. обеспечена сохранность постройки на некоторое время.

Организуя игровую деятельность с детьми младшего дошкольного возраста, необходимо учитывать следующие особенности:

- роль ведущего всегда берет на себя педагог, так как дети не могут еще распределить свои роли в игре;
- для детей 3-4 лет педагогу следует собирать самые простые игры с целью закрепления основных сенсорных эталонов: цвета, формы, величины;
- детям младшей группы дают предметы, резко отличающиеся друг от друга по свойствам, так как дети еще не могут находить едва заметные различия между предметами [1].

В работе с младшими дошкольниками можно использовать следующие примеры развивающих игр с LEGO:

1. «Скажи, какого цвета?». В этой игре ребенку дается кубик, и под музыку они его передают друг другу. На ком музыка остановилась, тот и говорит

какого цвета кубик. Эта игра на внимание и на развитие сенсорных эталонов (цвет).

2. «Угости сладен конфетами». Вместе с ребенком за столом сидят 3-4 куклы, перед каждым из них блюдце определенного цвета. Педагог ставит на стол разноцветные кубики LEGO и просит угостить кукол «конфетами» того цвета, что и блюдечко перед ними.

3. «Построй такую же башню». Дети учатся работать по образцу и по памяти. Развивается память и образное представление.

4. «Найди кирпичик, как у меня».

Педагог достает по одному кирпичику из коробки. Предлагает одному из детей назвать цвет и форму детали. Затем ребенок находит такой же кирпичик среди предложенных 3-4 деталей, лежащих перед ним.

5. «Чего не стало?». В этой игре детям показываются детали. Затем дети закрывают глаза, и одна деталь «исчезает», дети угадывают какая деталь пропала.

6. «Найди лишнюю деталь». Развивает логическое мышление. Педагог выкладывает перед ребенком 3-5 кирпичика LEGO и просит ребенка показать какой из них лишней и почему.

В рамках контрольного эксперимента нами были проведены аналогичные диагностические методики, которые проводились на констатирующем этапе эксперимента, а именно: 1) Группировка игрушек Венгер Л.А.; 2) Коробка форм Стребелева Е.А., 3) Разбери и сложи четырехсоставную матрешку Стребелева Е.А.; 4) Цветные кубики Стребелева Е.А.

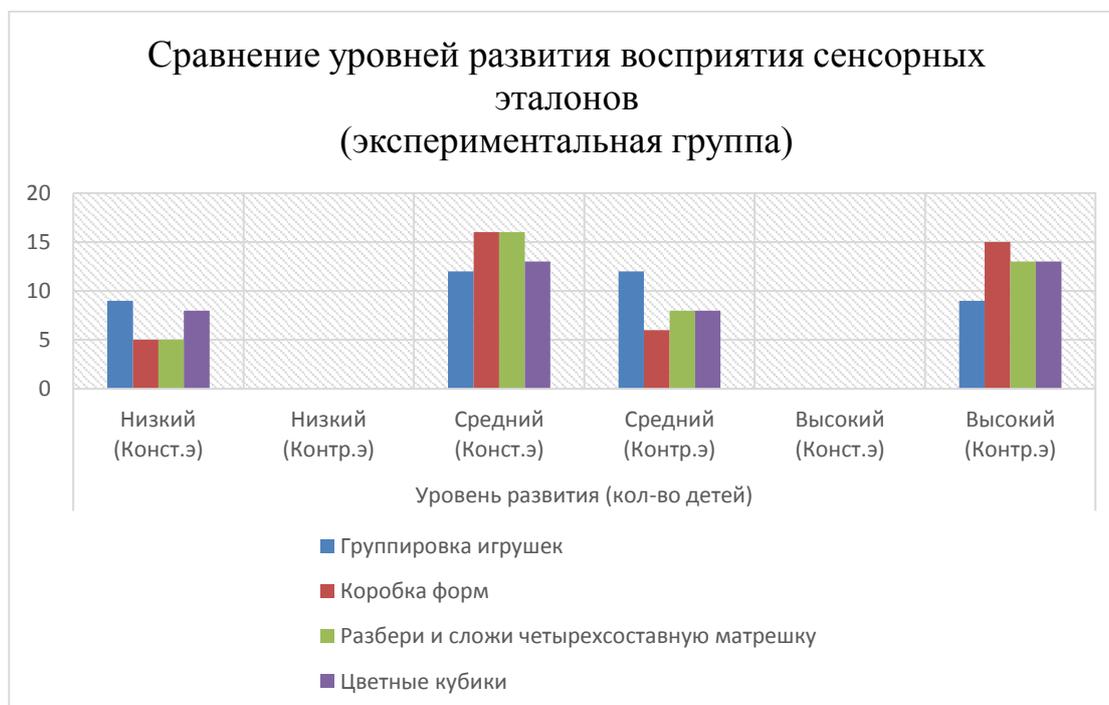


Рисунок 1. Результаты сравнения уровней развития восприятия сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста (экспериментальная группа)

В экспериментальной группе увеличился преимущественно высокий уровень, а именно дети хорошо стали различать формы, вставлять их в правильные окошко без примерки, только глазомером, также разбирали и собирали матрешки значительно быстрее и правильнее, чем дети в контрольной группе. В контрольной группе есть рост, но он минимальный, соответственно он не слишком прогрессивен.

В ходе проведения теоретической и экспериментальной работы доказывалось, что развитие сенсорных эталонов происходит в процессе самой различной деятельности (игровой, творческой) [4]. Содержание, структура работы, игровые действия с LEGO–конструктором направлены на то, чтобы целенаправленно развивать восприятие сенсорных эталонов и способствовать сенсорному воспитанию ребенка в целом.

Литература

1. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов. М.: ИПЦ «Маска», 2013. 58 с.

2. Савенков А.И. Цаплина О.В., Полковникова Н.Б., Смирнова П.В., Муродходжаева Н.С., Савенкова Т.Д. Развитие образного мышления дошкольников в процессе наглядного моделирования / Под научной ред. О.В. Цаплиной. СПб.: ООО «НИЦ-АРТ». 2019. 122 с.

3. Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 577-582.

4. Information technologies in education: forming the competences of the future / Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. // International Journal of Engineering and Technology (UAE). 2018. T. 7. № 4.7. С. 276-282.

Колесникова С.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ad.astra.sk@bk.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПОСТРОЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УМОЗАКЛЮЧЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье исследуется актуальность проблемы формирования навыка индуктивных и дедуктивных умозаключений у младших школьников, как основного структурного компонента логического мышления. Проблема рассматривается в контексте реализации в современной школе требований федерального государственного стандарта начального образования.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, начальное образование, логическое мышление, навык построения умозаключений, индуктивные и дедуктивные умозаключения.

Период обучения в начальной школе является одним из самых важных периодов обучения, поскольку именно здесь закладывается "фундамент" для усвоения всех последующих знаний.

Постоянный рост объема и сложности научных знаний, которые подлежат усвоению за короткий период школьного обучения, предъявляет всё более высокие требования к сформированности и уровню развития научного, логического мышления школьников. Только правильно сформированное и развитое логическое мышление позволяет школьникам справляться со всё более усложняющимися учебными задачами, встающими перед ними, в том числе которые они решают в ходе их самостоятельной исследовательской и проектной деятельности. Недостаточно развитое логическое мышление препятствует полноценному освоению программы начального образования, в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта, в начальной школе. [5]

Говорить о полноценном и окончательном становлении логического мышления, особенно его диалектического научного кластера, можно только после окончательного созревания всех структур мозга, уже после завершения пубертатного периода. Применительно же к возрасту младших школьников, мы можем говорить только лишь о формировании его отдельных компонентов.

Необходимо учитывать также, что на основании нового федерального государственного стандарта начального образования немалую долю учебного процесса в младшей школе занимает проектная, исследовательская и научная деятельности. Основой для выполнения такой работы является логическое мышление. Центральным же компонентом структуры логического мышления являются логические умозаключения, построенные по индуктивному и дедуктивному пути. Выдвижение гипотезы, составление плана, проведение любого эксперимента, анализ и осмысление текстов научных статей в учебной и дополнительной литературе, все это, как и многое другое нашедшее своё место в новой школе, построенной на требованиях самостоятельности учащихся в мыслительной и учебной деятельности, требует высокого уровня сформированности основного компонента логического мышления – навыка правильно и без ошибок строить логические суждения и умозаключения.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно умозаключение является основой самостоятельной продуктивной интеллектуальной деятельности школьника.

И тем не менее, как показывают различные исследования доля младших школьников, не справляющихся даже с базовой программой, составляет около 10-15%. Таким образом, далеко не у всех учащихся начальных классов, учебная деятельность в школе может быть признана успешной. Даже базовая часть

федерального государственного стандарта не реализуется в полном объеме в ходе образовательных маршрутов немалой доли детей. Всё больше учителей начальной школы отмечает общее снижение уровня компетентности школьников.

И одной из причин такой неуспешности является несформированность элементарных логических операций и навыка построения умозаключений. Развитые логические операции и навыки обеспечивают качественный анализ и обработку поступающей информации, использование специальных мнемических методов для ее хранения, а также регулируют процесс ее обработки с целью дальнейшего использования в учебной деятельности в различных областях, а также практическое ее применение для решения принципиально новых учебных задач.

Именно поэтому формирование навыка построения умозаключений, который и станет в будущем основой для выстраивания развернутого логического мышления, с использованием специально разработанной целенаправленной дополнительной образовательной программы, так важно именно в реалиях сегодняшней общеобразовательной школы.

Тема развития логического мышления младших школьников не является новой для научной мысли и ранее не раз проводились исследования в этой области. Психологические основы, сущность, факторы и способы развития логического мышления исследованы в работах П.П.Блонского, А.Н.Леонтьева, Д.Н.Богоявленского, Л.И.Божович, Л.К.Веккера, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, Н.А.Менчинской, К.Ф.Лебединской, С.Л.Рубинштейна и других.

Педагогические аспекты развития логического мышления в учебном процессе нашли своё отражение в трудах Ю.К.Бабанского, И.А.Барташниковой, Белошистой, В.П.Беспалько, В.В.Давыдова, В.Ф.Паламарчук, Н.Ф. Талызиной и многих других.

В области педагогической психологии неоднократно уже ранее была продемонстрирована возможность улучшения интеллектуальных способностей учащихся и их академической успешности, благодаря использованию обогащающих обучающих программ и специальных методик повышения эффективности разных видов интеллектуальной деятельности.

Большинство авторов соглашается в том, что сформировать и развить логическое мышление у ребенка можно только в процессе систематического, направленного на соответствующее развитие обучения.

Среди всего многообразия форм мышления, которое использует человек в ходе различных видов деятельности, именно логическое мышление обеспечивает полноценную реализацию учебной деятельности. При этом, важно отметить, что как это нередко случается в научной литературе единства в используемом понятийном аппарате нет, кроме того, объем и направленность содержания понятий абсолютно разная.

Логическое мышление оперирует понятиями – это его основная составная единица. Понятие раскрывается через функции объекта понятия и его отношения с другими объектами, как указывал П.Я.Гальперин [2].

Однако, необходимо учитывать, что в ходе интеллектуальной деятельности субъект оперирует не самими объектами, а их ментальными репрезентациями, таким образом, раскрытие понятий, находящихся в области ментального опыта субъекта лежит через раскрытие функций между их ментальными репрезентациями и отношениями между такими ментальными репрезентациями. Поскольку операции с понятиями перенесены из практической области в ментальную они не могут быть проведены через практический опыт, а только через ментальную проекцию практического опыта. При этом необходимо учитывать, что сама ментальная проекция должна быть также сформирована с использованием логических операций. Для усвоения подобного рода отношений и функций необходимо построение логических умозаключений. Только в случае сущностного и всестороннего усвоения понятия, возможно его дальнейшее неоднократное воспроизведение, изменение и использование для решения задач, в том числе по аналогии. Именно в начальной школе происходит основной активный переход от решения задач в практической области к решению задач в области ментальных репрезентаций.

В последнее время, проводимые исследования свидетельствуют о том, что школьникам - выпускникам начальной школы, не понятна сущность усвоенных ими понятий, которые имеют как бы только "каркас", находящийся в области их ментального опыта, без какого-либо сущностного внутреннего наполнения, что не позволяет им в достаточной степени оперировать такими понятиями и использовать их в ходе решения сложных задач.

Многие как зарубежные, так и отечественные исследования доказали, что навык низшего порядка не может достичь своего полного становления и автоматизма до тех пор, пока не войдёт составной частью в навык более высокого порядка. Логические операции, которые были предметом многочисленных исследований, проводимых ранее, являются по отношению к навыку умозаключений, именно навыками более низшего порядка. Таким образом, для полноценного их усвоения они с необходимостью должны войти в состав навыка более высокого порядка, т.е. навыка построения умозаключений. В противном случае они останутся незадействованными в процессе основной деятельности субъекта, что и приведет к их постепенному снижению до минимально возможного возрастного уровня.

Белошистая А.В. указывает на то, что развитие навыка логических операций ведёт к появлению такого важного элемента логического мышления, как умозаключения. Именно умозаключение – основная центральная единица логического мышления, в которой из одного или нескольких суждений на основании определённых правил вывода получается новое суждение, с необходимостью или определённой степенью вероятности следующее из них [1].

Ж.Пиаже писал "...ни одна структура никогда не является радикально новой, каждая есть просто обобщение того, или иного действия, заимствованного из предыдущей структуры". Так и структура умозаключения есть обобщение тех логических операциональных действий, которые уже освоены младшим школьником. [4]

По свидетельству Лурии А.Р. именно отсутствие таких важных логических структур в мышлении, как умозаключение, свидетельствует о недоразвитии всего мышления в целом. [3]

Именно умозаключения и силлогизмы составляют систему логического мышления, тогда как операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, классификации являются всего лишь методами логического мышления.

Ранее проведённые исследования в основном охватывали только процесс формирования простых логических операций, и не включали в исследовательскую область – навык построения умозаключений. При этом проведённые исследования в целом показали, что период младшего школьного возраста наиболее психологически благоприятный для стимуляции и развития логического мышления в целом.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить противоречие между необходимостью развития логического мышления младших школьников и недостаточным исследованием возможности представления в ментальном опыте младшего школьника всех основных структур логического мышления, а именно структур умозаключений.

Поскольку основная общеобразовательная программа не позволяет выделить дополнительное время на систематическую работу в рамках формирования навыка логических умозаключений, проведение такой работы возможно только в рамках факультативной внеурочной деятельности.

Представляется целесообразным и крайне актуальным на данном этапе развития системы начального образования определить в ходе исследований психолого-педагогические условия и требования для реализации возможности формирования навыка логических умозаключений у младших школьников с целью разработки дополнительной образовательной программы формирования навыка построения индуктивных и дедуктивных умозаключений.

По итогам проведения последующего лонгитюдного исследования в ходе внедрения и апробации разработанной программы и оценки результатов уровня сформированности навыка построения логических умозаключений и качественных изменений в реализации индивидуальных образовательных маршрутов младших школьников или их успешности в учебной деятельности возможно будет провести корректировку и оценку действенности разработанной программы.

Литература

1. Белошистая А.В., Левитес В.В. Развитие логического мышления младших школьников. / Москва, Эксмо, 2011. – 129 с.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. /Изд-во Московск.ун-та, 1985 г. – 45 с.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / М.: Изд-во Московского универ-та, 1969 г. 432 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / – М.: Просвещение, 1969 г. – 659 с
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373. Текст с изм. и доп. На 2011 г. // М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2019. – 53 с.

Мяжкова С. А.

учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 534» г. Москва

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

mjagkova.sa@gmail.com

**АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО И
КОНВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье представлен перечень комплекса методик, направленных на диагностику дивергентного и конвергентного мышления у младших школьников, представлена аннотация программы формирования дивергентного и конвергентного мышления у младших школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать возможности комплексного формирования дивергентного и конвергентного мышления, используя программу внеурочной деятельности в обучении младших школьников.

Новизна исследования: расширение представлений о процессе комплексного формирования конвергентного и дивергентного мышления в младшем школьном возрасте.

Методы исследования: эксперимент, методика прогрессивные матрицы Джона Равена для младших школьников, тест креативности Франка Вильямса, Модифицированные тесты диагностики дивергентного мышления Е. Е. Туник, Д.Б. Богоявленского, Т.А. Барышевой.

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

В настоящее время возрастают требования к формированию личности в связи с ежедневным увеличением информационного потока, заключающиеся в

обладании гибким продуктивным и творческим мышлением, в проявлении особого интереса, любопытства и заинтересованности в процесс познания.

Проблемы развития дивергентного и конвергентного мышления у младших школьников рассматривались в отечественной психологии и педагогики в исследованиях А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Г.К. Селевко М.А. Холодной, Г.А. Маклакова и в работах зарубежных психологов Д. Рензулли, Дж. Гилфорда, Ж. Пиаже, Э.П. Торренса и др.

Дивергентное мышление может открыть множество разнообразных оригинальных вариантов решения задач, нестандартных выводов в нерегламентированных условиях деятельности, где они возможны [1;3]. Многовариантным, многомерным, альтернативным называют дивергентное мышление в отечественной психологии [3;12].

Конвергентное мышление проявляется в организации интеллектуальной деятельности, основанной на чётких выводах, доказуемости и корректности. Благодаря конвергентному мышлению развивается способность постановки и проверки научных гипотез [5; с. 22]. Конвергентное мышление является значимым этапом в познании ребёнком окружающего мира и развития личности. Способность логически мыслить позволяет человеку осознавать действительность, находить и определять связи в предметах и явлениях.

Проанализировав показатели сформированности дивергентного мышления в современных исследованиях [2], [4], мы пришли к выводу об их недостаточной точности показателей творческого мышления, сложностью обработки результатов диагностик развития такого мышления. Целенаправленных исследований развития конвергентного и дивергентного мышления у младших школьников нами не обнаружено. Этим обусловлена актуальность вопросов исследования данных типов мышления и их формирования у младших школьников.

На основании этих положений мы понимаем актуальность обоих видов мышления, также мы приходим к выводу, о том, что для формирования конвергентного и дивергентного мышления необходимо соблюдение классических принципов преподавания с применением творческих методов обучения.

В рамках экспериментальной работы мы проверили уровни сформированности конвергентного и дивергентного типов мышления младших школьников.

Нами был подобран диагностический инструментарий, направленный на диагностику обоих типов мышления и доступный для детей младшего школьного возраста.

1. Методика «прогрессивные матрицы Джона Равена» для младших школьников.

2. Тест креативности Франка Вильямса.

3. Модифицированные тесты диагностики дивергентного мышления Е. Е. Туник, Д.Б. Богоявленского, Т.А. Барышевой.

Экспериментальное исследование проводилось в форме подгрупповых занятий, во второй половине дня. Участники были разделены на контрольную и экспериментальную группы, что обусловлено необходимостью сравнения результатов проведенных диагностик, полученных на констатирующем и контрольном экспериментах

Анализ результатов диагностики по методике Дж. Равена представлен в двух диаграммах, которые иллюстрируют уровень интеллектуального развития в контрольной и экспериментальной группах (Рисунок 1, 2).

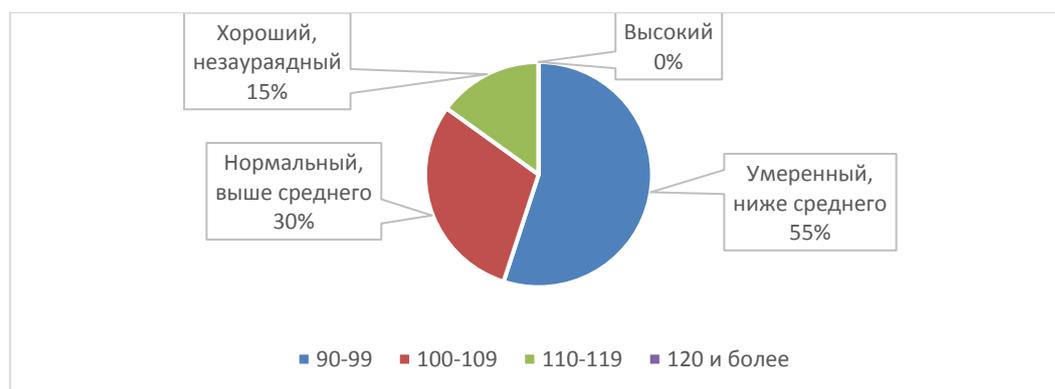


Рисунок 1. Особенности сформированности конвергентного мышления на основании оценки уровня интеллектуального развития (контрольная группа)

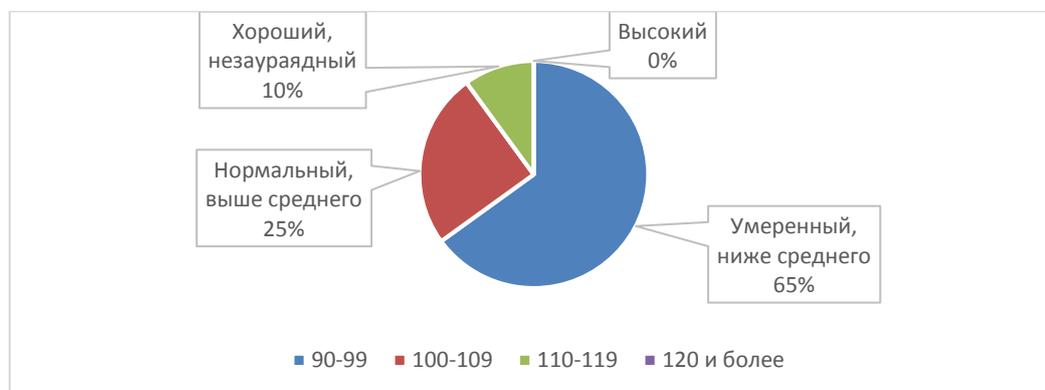


Рисунок 2. Особенности сформированности конвергентного мышления на основании оценки уровня интеллектуального развития (экспериментальная группа)

Мы обнаруживаем недостаточный уровень развития конвергентного мышления в контрольной и экспериментальной группах. К младшему школьному возрасту ребенок уже должен владеть данными элементарными логическими операциями в совершенстве, так как развитие логического мышления начинается с дошкольного возраста.

Далее мы реализовали диагностику по тесту креативности Вильямса с целью выявления уровня развития дивергентного мышления (Рисунок 3).

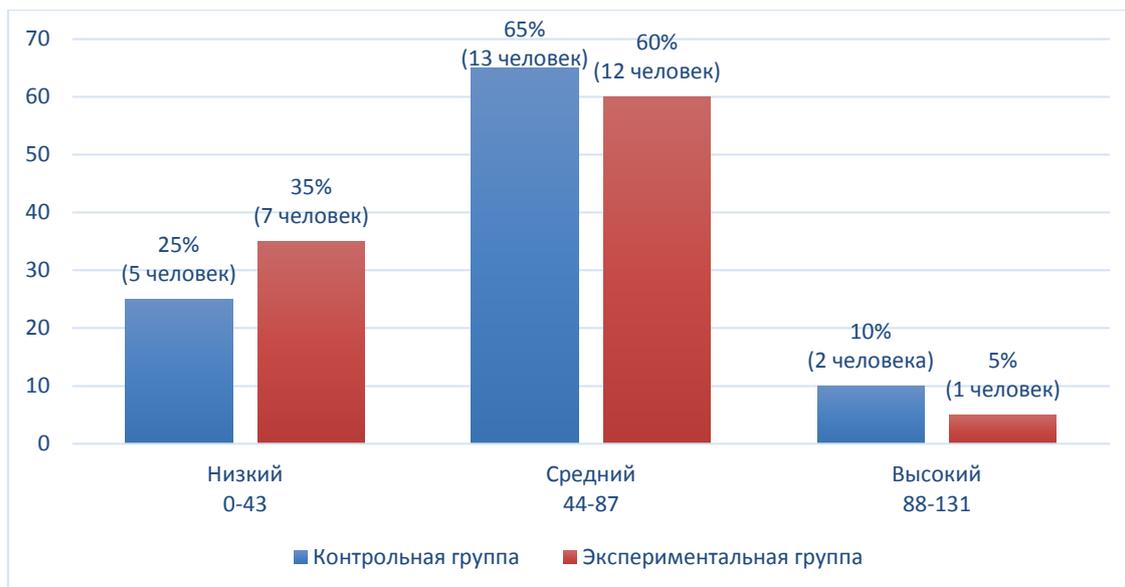


Рисунок 3. Уровни сформированности дивергентного мышления в контрольной и экспериментальной группах

Рассматривая показатели дивергентного мышления по группам, мы видим недостаточный уровень развития дивергентного мышления в контрольной и экспериментальной группах.

Далее мы реализовали диагностику по модифицированным тестам оценке дивергентного мышления Е. Е. Туник, Д.Б. Богоявленского, Т.А. Барышевой. Эта методика представлена в виде опросника и помогает выявить насколько творческой личностью является ребенок.

В связи с тем, что все субтесты данной методики имеют творческие задания, объём ответов даётся каждым испытуемым разный, результаты детей нельзя соотнести к конкретному уровню развития творческих способностей. Но нами определено, что большинство испытуемых контрольной и экспериментальной группы имеют низкий уровень сформированности творческих способностей.

Диагностические методики выявили недостаточный уровень сформированности дивергентного и конвергентного мышления у контрольной и экспериментальной групп. Детям трудно решать творческие задачи: представлять оригинальный сюжет в предложениях, использовать разные формы решения задач. При этом, уровень сформированности конвергентного мышления умеренный, что в целом помогает детям решать логические задачи, в быстром темпе и продуктивно.

Принимая во внимание невысокие показатели развития уровня дивергентного и конвергентного мышления экспериментальной группы учащихся первых классов г. Москвы, полученных в ходе констатирующего эксперимента, было принято решение разработать программу «Размышляйка», которая включала бы в себя задания дивергентного и конвергентного типа.

Программа охватывает 4 предметных области: Окружающий мир, Русский язык, Литературное чтение, Математика. Некоторые дети не могут выполнить

предметные задания. Причинами этого является несформированность мышления (как конвергентного, так и дивергентного), а также отсутствие учебной мотивации. Мотивация, познавательные возможности ребенка, и уровень развития мышления, тесно взаимосвязаны, и что выступает первопричиной определить сложно.

В виду этого, уместным является формирование мышления в рамках учебных предметов, что позволит развить у ребенка интерес к предмету и проявить свои мыслительные способности. Перечислим темы занятий, включённые нами в каждую предметную область.

Русский язык. Создание комиксов по любимым рассказам и сказкам. Истории родного города. Как быть, чтобы правила не забыть? Такие разные прилагательные! Проект «Сундучок словарных слов». Фантастический префикс.

Литературное чтение. В гостях у А. С. Пушкина. Учимся манерам играя. Проект «Салат из сказок». Интервью с героями басен И.А. Крылова. Проект «Школьный кабинет в произведениях». Любимые книги Самоделкиных.

Математика. Секреты великого комбинатора. Превращения геометрических фигур. В лаборатории профессора Ландау. Мир глазами цифр. Математический турнир «Где логика?» Проект «Сказочный задачник».

Окружающий мир. Королевства живой и неживой природы. Знакомство с животным миром нашей полосы. Фото – проект «Мой город». Проект «Город пяти чувств». Агрегатные состояния веществ. Проект «Оптические иллюзии».

Дети проявляют интерес к игровой форме, если математические задачи, упражнения по русскому языку, или литературному чтению представлены в формате загадок и игр, благодаря чему происходит стимуляция интеллектуальной раскованности. Также интерес детей стимулируется с помощью творчества, проектных технологий, т.е. интегрированная деятельность позволяет проявлять как творческие, так и логические способности мышления в процессе обучения.

В этапы уроков кроме классических заданий конвергентного типа включены задания для развития дивергентного мышления младших школьников. Используются традиционные и нетрадиционные формы организации урока; задания, направленные на развитие творческих способностей и свойств мышления, таких как образность, быстрота, гибкость, оригинальность.

Цель программы заключается в развитии интеллектуальных и практических умений, познавательных способностей младшего школьника на основе заданий конвергентного и дивергентного типа.

Основные методы работы, предлагаемые нами к использованию в программе: решение проблемной творческой задачи, решение познавательных вопросов, реализация проектной технологии, развитие логических приемов мышления (методы анализа, обобщения, сравнения, классификации), ТРИЗ, технология развития критического мышления (современные педагогические технологии).

Применение комплексных методов развития мышления в процессе обучения мы рассматриваем в качестве эффективных условий формирования дивергентного и конвергентного мышления у младших школьников. В учебной деятельности на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира, математики.

1. Применение в обучении основных современных педагогических технологий (проектная технология, решение творческих задач, познавательные вопросы, использование логических приемов мышления в обучении: методов классификации, обобщения, сравнения, анализа).

2. Использование традиционных и нетрадиционных форм организации уроков.

3. Применение заданий, направленных на развитие творческих способностей, свойств мышления (самостоятельности, беглости, гибкости, критичности и др.).

Относительно развития конвергентного и дивергентного мышления у младших школьников, данные методы являются эффективными, так как активизируют логические процессы (память, внимание, восприятие, мышление) совместно с познавательным и творческим интересом. Развитие реализуется за счет взаимодействия психических реакций. Актуализируется комплексное формирование мышления: умение анализировать ситуации, сравнивать условия задач, обобщать свои наблюдения, т. е. производить простейшие умственные операции и реализовывать поиск решений.

Таким образом, анализ уровня разработанности проблемы предоставил возможность рассмотреть педагогические условия формирования конвергентного и дивергентного мышления, выявить взаимосвязь конвергентного и дивергентного видов мышления. Сделаны выводы о том, что дивергентное мышление в обучении формируется методами стимулирования проявления интуиции, догадок учеников, их стремления к решению нестандартных задач. Конвергентное мышление в процессе обучения формируется методами стимулирования фантазии, в создании сюжета, картины, образов.

Литература

1. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: Ресурсы креативности // Ежегодник РПО. М., 2017 г. Т. 8. Вып. 1 – С. 3

2. Кузьмина Е. С. Дивергентное мышление детей младшего школьного возраста // Всероссийский журнал научных публикаций. 2011. №6 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/divergentnoe-myshlenie-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>

3. Матюшкин А. М. Развитие творческой личности, М.: «Мысль», 2018 – 167 с.

4. Томских И.М., Новаковская В.С. Особенности развития дивергентного мышления младших школьников/Успехи современного естествознания, №6, 2011 – С. 76-77.

5. Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж. Практический интеллект, СПб.: «Питер», 2016. 272 с.: [Электронный ресурс] <http://elib.pstu.ru/vufind/Record/RUPSTUbooks56635>

Нащекина Е.К.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

kate.h2015@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье приводятся результаты эмпирического исследования пространственных представлений младших школьников 2-4 классов общеобразовательной школы. Автором установлено, что учащиеся испытывают трудности в воспроизводстве пространственных отношений объектов относительно друг друга; в понимании грамматических конструкций, выражающих эти пространственные отношения; в ориентировке в пространстве печатного листа. Определены особенности пространственных представлений младших школьников: пространственные представления мальчиков сформированы лучше, чем у девочек; младшие школьники легче воспроизводят цвет, расстояние между объектами, последовательность объектов, и труднее – величину, направление штриховки и расположение объектов относительно горизонтальной оси; лингвистические представления (понимание грамматических конструкций) у учащихся вторых классов значимо выше, чем у учащихся третьих и четвертых классов (данная особенность отмечается у учащихся обоих полов); зрительно-пространственные представления (умение расположить фигуры относительно оси и отображение расстояния между фигурами) значимо лучше у четвероклассников, чем у учащихся вторых и третьих классов; зрительно-пространственные представления (отображение направления штриховки объекта) у девочек младшего школьного возраста значимо лучше, чем у мальчиков. Выявлена отрицательная динамика в развитии пространственных представлений младших школьников, что требует проведения коррекционно-развивающей работы на всех этапах начального обучения.

Ключевые слова: пространственные представления, зрительно-пространственные представления, лингвистические представления, младший школьники

Пространственные представления относятся к базовым составляющим познавательной деятельности обучающегося (А.В. Семенович, К.С. Лебединская, О.С. Никольская). Л.С. Выготский отмечал, что пространственные представления важны для развития высших психических функций. А.В. Семенович дополнила эту мысль, подтвердив, что пространственно-временные представления важны и для развития эмоциональной сферы ребенка.

Н.Я. Семаго [5] и М.М. Семаго [5] указывают, что недостаточность сформированности пространственных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень интеллектуального развития, задерживая развитие не только пространственного и образного, но и словесно-логического мышления. Несформированность пространственных представлений обнаруживает себя при овладении школьными навыками, такими как письмо, чтение, счет, решение математических задач, умение ориентироваться в тетради и книге. Исследователи выделяют четыре вида пространственных представлений, появляющиеся в онтогенезе последовательно: пространственные представления о собственном теле; о взаимоотношении внешних объектов и тела; вербализация пространственных представлений (в собственной речи); лингвистические представления (понимание лексико-грамматических конструкций)

Многие педагоги и психологи отмечают, что у современных школьников отмечается недостаточный уровень сформированности пространственных представлений, что находит проявление не только в обучении, но и при сдаче экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ).

О.А. Крошкина доказала, что пространственные представления младших школьников влияют на их успеваемость по русскому языку и математике. Основными компонентами пространственных представлений, взаимосвязанными с успешным обучением русскому языку и математике в начальных классах, являются:

- пространственные представления о своем теле, о положении тела в пространстве;
- понимание и употребление лексико-грамматических конструкций (в т.ч. предлогов), выражающих пространственные отношения объектов;
- умение создавать пространственный образ и оперировать им [3].

Т.Г. Горячева и О.Н. Макарова указывают, что недостаточный уровень развития пространственных представлений младших школьников может проявляться в нарушениях чтения, письма, счетных, графических операциях, координационных действиях, эмоциональных реакциях, взаимодействии с людьми [1].

Пространственные представления начинают развиваться с рождения ребенка. В дошкольном детстве складывается представления о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу в вертикальной оси (в 3,5–4,5 лет), затем – в горизонтальной оси (5–6 лет). Понимание сложных

речевых конструкций, выражающих пространственные отношения объектов, владение основными пространственными представлениями формируется к 7-8 летнему возрасту [2]. Если программы детских садов уделяют достаточно много внимания формированию пространственных представлений, зрительно-пространственной ориентировки, как важных предпосылок школьного обучения, то в начальной школе этот аспект уходит на «второй план», уступая место задаче формирования главных школьных навыков, таких как чтение, письмо, счет, речь. В школьной практике проблема формирования пространственных представлений актуализируется в связи с началом изучения геометрии. Многие учителя отмечают, что алгебра осваивается школьниками легче, чем геометрия, именно из-за недостаточности пространственных представлений обучающихся.

Младший школьный возраст является важным и сензитивным периодом для формирования пространственных представлений. Так, В.П. Песков [4] указывает, что младшие школьники обладают большей пластичностью когнитивной сферы по сравнению с другими школьными возрастами, а потому процессы представления идут очень интенсивно. Однако, проблеме формирования и развития пространственных представлений уделяется мало внимания в школьной практике, хотя отмечается запрос учителей начальных классов на эффективные программы развития пространственных представлений детей, реализуемые в урочной и внеурочной деятельности.

Как первый шаг к решению этой проблемы мы провели диагностику пространственных представлений младших школьников в общеобразовательной школе с помощью методики «Продолжи ряд», выявляющей особенности зрительно-пространственных представлений и «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин в модификации Г. А. Сыропятовой), который позволяет выявить особенности понимания грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения объектов относительно друг друга (лингвистические пространственные представления).

Выборку составили ученики вторых, третьих и четвертых классов, общая численность – 61 школьник. Из них 33 мальчика и 28 девочек:

2 класс – 19 обучающихся (9 мальчиков и 10 девочек).

3 класс – 18 обучающихся (12 мальчиков и 6 девочек).

4 класс – 24 обучающихся (12 мальчиков и 12 девочек).

На первом этапе анализа мы изучили особенности пространственных представлений младших школьников на всем периоде обучения (2 – 4 классы). Данный анализ выявил, что учащиеся младшей школы испытывают трудности в воспроизводстве пространственных отношений объектов относительно друг друга на рисунках (54,1% всей выборки) и в понимании грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения объектов относительно друг друга, а также трудности ориентировки в пространстве печатного листа (55,74% всей выборки). Кроме того, анализ показал, что пространственные представления мальчиков сформированы лучше, чем

пространственные представления девочек. Это подтверждается тем, что количество мальчиков, правильно выполнивших с первого раза задание методики «Продолжи ряд» (27,27% мальчиков и 14,29% девочек) и графический диктант (48,5% мальчиков и 39,3% девочек), превышает количество девочек. Кроме того, анализ рисунков детей показал, что младшие школьники легче воспроизводят цвет, расстояние между объектами, последовательность объектов, и труднее – величину, направление штриховки и расположение объектов относительно горизонтальной оси.

На следующем этапе был проведен статистический анализ с использованием критериев: этап обучения, пол, этап обучения и пол одновременно, который позволил выявить следующие особенности:

- уровень сформированности пространственных представлений, определяемый по пониманию грамматических конструкций, у учащихся третьих классов значимо ниже, чем у учащихся вторых классов и значимо выше, чем у учащихся 4-х классов (с вероятностью $p \leq 0,001$);

- четвероклассники значимо лучше отображают расположение объектов относительно горизонтальной оси и расстояние между ними, чем ученики 2 и 3 классов (с вероятностью $p \leq 0,05$);

- в выборке мальчиков уровень сформированности пространственных представлений, определяемый по пониманию грамматических конструкций, у учащихся третьих классов значимо ниже, чем у учащихся вторых классов и значимо выше, чем у учащихся 4-х классов (с вероятностью $p \leq 0,001$);

- в выборке девочек уровень сформированности пространственных представлений, определяемый по пониманию грамматических конструкций, у учащихся третьих классов значимо ниже, чем у учащихся вторых классов и значимо выше, чем у учащихся 4-х классов (с вероятностью $p \leq 0,001$);

- девочки значимо лучше отображают направление штриховки объекта, чем мальчики ($p \leq 0,05$).

В заключении подведем итоги нашего исследования.

Определены особенности пространственных представлений младших школьников: пространственные представления мальчиков сформированы лучше, чем у девочек; младшие школьники легче воспроизводят цвет, расстояние между объектами, последовательность объектов, и труднее – величину, направление штриховки и расположение объектов относительно горизонтальной оси; лингвистические представления, выраженные в понимании грамматических конструкций, у учащихся вторых классов значимо выше, чем у учащихся третьих и четвертых классов (данная особенность отмечается у учащихся обоих полов); зрительно-пространственные представления, определяемые по умению расположить фигуры относительно оси и отобразить верно расстояние между ними, значимо лучше у четвероклассников, чем у учащихся вторых и третьих классов; зрительно-пространственные представления

(отображение направления штриховки объекта) у девочек младшего школьного возраста значимо лучше, чем у мальчиков.

В ходе исследования нами выявлена негативная динамика, указывающая на ухудшение пространственных представлений младших школьников со второго класса к четвертому, что в свою очередь требует проведения коррекционно-развивающей работы на всех этапах начального обучения.

Литература

1. Горячева Т.Г., Макарова О.Н. Характеристика возрастной динамики пространственных представлений у детей 6–9 лет // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. с. 76–86.
2. Иванов М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. с. 1245–1248.
3. Крошкина О.А. Роль пространственных представлений в успешности усвоения знаний по русскому языку и математике младшими школьниками: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. 22 с.
4. Песков В.П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения // Психология обучения. 2015. № 3. с. 16-31
5. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб, 2005. с.384

Сенькина О.В.

студент ИППО ГАОУ МГПУ

senkinao@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен анализ особенностей развития эмпатии у младших школьников по результатам апробации программы психолого-педагогического сопровождения.

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

Методы исследования: тестовая диагностика развития эмпатии у младших школьников: тест - опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена, Н. Эпштейна, опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой, технологии развития эмпатии предложенные Савенковым А.И., а также методы танцевального экспрессивного тренинга в развитии эмпатии у младших школьников.

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

The article presents an analysis of the characteristics of the development of empathy in younger schoolchildren based on the results of testing the program of psychological and pedagogical support.

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

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

Главным психическим новообразованием младшего школьного возраста является чувство рефлексии. Ребенок учится словесно определять, обозначать и различать эмоциональные состояния, соотносить их с ситуацией вокруг и переживаниями других.

Развивается эмпатия в процессе общения при получении социального опыта, знакомства с различным спектром чувств и переживаний.

Гаркушева И.С. пишет, что несформироваться эмпатия может по причине отсутствия близости, общения или контакта в жизни ребенка [2, С.: 221-223].

«Эмпатия развивается в процессе контакта – пишет Торопова М.С. – в связи с бедностью нравственного опыта детей, ограниченностью социальных контактов, высоким авторитетом родительского поколения, слабым развитием критического мышления, уровень развития эмпатии у младших школьников низкий» [5, С.: 4051-4053].

Рассматривая актуальные опытно-экспериментальные исследования по данной проблеме, мы изучили исследование 2017г. Никитиной Л.А., по результатам которого, в рамках констатирующего эксперимента обнаружено, «что младшие школьники не всегда верно понимают и обозначают свои эмоции и чувства. Также в данный период не сформировано эмоциональное предвосхищение, способность к эмпатии по отношению к социальным чувствам» [3, С.: 45-60].

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

В виду этого нами разработана программа развития эмпатии, и проведено опытно-экспериментальное исследование на предмет апробации программы, с целью анализа особенностей развития эмпатии у младших школьников средствами психолого-педагогического сопровождения.

Необходимо отметить, что начинать занятия по психолого-педагогическому сопровождению развития эмпатии важно именно с начальных классов. Именно в этом возрасте такие занятия будут пробуждать в ребенке гуманистические основы личности, помогут построить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Занятия по программе проводились в увлеченной форме, были наполнены играми, упражнениями, творчеством. Именно так младшие школьники учились видеть состояние и эмоции другого человека, а также откликаться на эти эмоции.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были изучены особенности детей, проведена корректировка взаимоотношений в коллективе.

Во время апробации программы психолого-педагогического сопровождения развития эмпатии постепенно формировалось эмпатийное поведение, доброжелательная атмосфера взаимоотношений и общения в коллективе. Именно через осознание собственных переживаний дети стремились к дифференциации эмоциональных состояний. Особое внимание педагога было направлено на то, как младшие школьники реагируют на состояние другого человека.

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

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили низкий уровень сформированности эмпатийных способностей (Методика А. Мехрабиана) у 52,50% и соответственно низкий уровень способности к проявлению эмпатии (Методика Е.Н. Васильевой) у 52,50%.

Младшие школьники с низким уровнем развития эмпатии склонны к безразличию, не проявляют сочувствие, соучастие, не разделяют эмоции других детей.

Нами была разработана программа формирования эмпатии у младших школьников.

Программа развития эмпатии имеет целью психолого-педагогическое сопровождение развития эмпатии у младших школьников, и ее компонентов: чувства уверенности в себе, особенностей понимания эмоций, особенностей выражения эмоций, развитие эмоционального контроля.

Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмпатии у младших школьников направлена на:

- развитие эмоционально-волевой сферы личности;
- развитие эмоционального интеллекта личности;
- развитие уверенности в себе, самомотивации, развитие коммуникативных навыков и умения выстраивать отношения с другими людьми;
- развитие эмоциональной устойчивости;
- развитие эмпатии;
- улучшение общего эмоционального фона и настроения.

Программа предназначена для младших школьников, имеющих трудности в адаптации к образовательному процессу, трудности в общении с другими детьми, проблемы в понимании, контроле или выражении собственных эмоций.

Программа представлена 48 занятиями, состоит из трех этапов: информационный, этап релаксации, формирующий.

Этапы программы:

1. Информационно-поведенческий (Овладение языком эмоций) – на данном этапе осуществляется знакомство с эмоциями, их видами и особенностями их проявления, и способами отреагирования эмоций (16 занятий);

2. Релаксационный – снятие напряжения, тревожности школьников (16 занятий);

3. Формирующий – повышение самооценки и уверенности в себе, обогащение и дифференциация эмоциональных переживаний, развитие социальных эмоций (16 занятий).

В методическом обеспечении включает в себя упражнения по Савенкову А.И.

По формам работы представлена беседами с родителями, дискуссиями с детьми, играми, и танцевальной деятельностью.

При реализации формирующего этапа программы мы делали упор на танцевальную деятельность, так как она позволяет раскрыться переживаниям, и детскому эмоциональному опыту. Детям нравилось танцевать, контактировать со своим телом, сосредотачиваться на эмоциях, проживать их в теле (например, упражнение-танец: «где живет страх?»; «как танцует злой носорог» и др.). Педагог обучал детей управлять своими эмоциями с помощью контроля над телом (например, упражнения «Как в Африке злость обуздали»; «Когда мне страшно, я танцую» и др.). Первичными ошибками, которые совершали дети в работе, была скованность и нетерпимость к другим участникам, но в процессе работы с педагогом дети смогли научиться выражать себя и принимать других.

Также, помимо формирующей деятельности с младшими школьниками, нами был реализован этап включения педагогического и родительского коллектива в деятельность по формированию эмпатии. Это ряд бесед: «Какие эмоции развиваются у детей в 9-10 лет», «Какими средствами развивать у ребенка эмоциональность?», «Что такое эмпатия и для чего она нужна ребенку?», «Как взаимодействие родителей и учителей может влиять на формировании эмпатии у ребенка?»

По итогам апробации программы мы реализовали контрольный эксперимент, в рамках которого оценили уровень развития эмпатии.

По опроснику диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена, Н. Эпштейна мы выявили¹:

- в результате психолого-педагогического сопровождения при развитии эмпатии в экспериментальной группе доминируют высокий (55%) и средний (45%) показатель способности эмпатии. В сравнении с показателями до эксперимента, дети стали более эмоционально отзывчивы, способны к сочувствию, внимательнее к проблемам окружающих, чаще стремятся оказать поддержку.

- в сравнении с показателями контрольной группы (50% - низкий уровень), после эксперимента у младших школьников стали более развита способность к

совместным играм и групповой работе, основанная на взаимопомощи и общих интересах.

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

- в экспериментальной группе по итогам реализации формирующего эксперимента доминирует высокий (65%) и средний (35%) показатель проявления эмпатии. То есть большинство детей в группе, в сравнении с показателями до реализации программы, стали более эмоционально отзывчивы, способны к сочувствию и проявлению сопереживания, вниманию к проблемам окружающих, стремятся оказать поддержку.

- в сравнении с показателями контрольной группы (65% - низкий уровень), мы видим, что показатели проявления эмпатии после реализации программы также выше, то есть младшие школьники чаще оказывают помощь в проблемных, жизненных ситуациях сверстникам¹, сопереживают им, проявляют чувство эмпатии, в отличие от безразличия, или стремления к личным интересам у детей контрольной группы.

Проведенное нами опытно – экспериментальное исследование направлено на анализ особенностей формирования эмпатии у младших школьников, изучения ключевых факторов в ее развития, поиска эффективных средств развития эмпатии в процессе апробации программы психолого-педагогического сопровождения.

В данной статье мы делаем попытку анализа ключевых факторов и эффективных средств, педагогических условий в развитии эмпатии в младшем школьном возрасте. Нами проводится анализ изменения уровня эмпатии до и после при использовании ряда психолого-педагогических условий (использование методов проблемного обучения, включение родителей в деятельность, направленную на развитие эмпатии, использование творчества и танцевальной деятельности, и др.).

Процесс развития эмпатии у младших школьников протекает наиболее эффективно, если реализуется на основе программы психолого-педагогического сопровождения. При этом необходимо соблюдать условия:

1. развивать представления у младших школьников об основных эмоциях в урочной и внеурочной деятельности;
2. развивать способности дифференцировать и проявлять эмоциональные состояния;
3. систематически использовать комплексные методы и приёмы проблемного обучения родительского и педагогического коллектива о вопросах феномена эмпатии, и актуальности его развития (беседы об эмпатии),
4. использовать танцевально-экспрессивный тренинг, совместное творчество в работе с детьми.

Эмпатия – это социальная эмоция, способность к сопереживанию и сочувствию.

По результатам опытно-экспериментальной работы:

- был обнаружен низкий уровень развития эмпатии, что указывает на актуальность проблемы.
- разработана и апробирована программы психолого-педагогического сопровождения развития эмпатии с использованием средств танцевальной терапии,
- проведен сравнительный анализ развития эмпатии, по показателям до и после реализации программы, для оценки эффективности выбранных средств.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Аст-Пресс, 2000. – С. 184-510
2. Гаркушева И. С. Исследование уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в социально опасном положении Молодой ученый. № 49 (235). 2018 – С. 221-223
3. Никитина Л.А «Развитие эмпатии младших школьников в процессе совместного музицирования: опытно-экспериментальное исследование» Музыкальное искусство и образование, №. 4 (20), 2017 – С. 45-60
4. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей // М.: Национальный книжный центр, Серия «Психология образования», 2015. – 124 с.
5. Торопова М. С. Формирование чувства эмпатии у младших школьников на основе сказочного материала // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т.11., 2016. — С. 4051–4055

Синенкова М.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

25synesthesia@gmail.com

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПО ОПРОСНИКУ С. РЕНЗУЛЛИ

В статье описываются применяемые в России тесты для определения уровня творческого мышления и изложены результаты исследования творческого мышления учащихся 3-х классов вальдорфской школы на основе опросника Дж. Рензулли.

Ключевые слова: творческое мышление/ творчество/ методы диагностики творческого мышления/ креативность/ тест Рензулли/

Под понятием «творческое мышление» подразумевается умение генерировать нестандартные идеи и отступать от традиционных способов решения задач, а также способность оперативно решать вопросы, не имеющие

очевидного решения. Творческое мышление объединяет в себе набор умственных характеристик, стимулирующих создание чего-то нового – материальных объектов, произведений искусства или идей [4, с 24]. Основываясь на трудах известного американского психолога Элиса Торренса можно сделать вывод, что проявление творческого мышления обычно происходит: в условиях нехватки знаний; при определении недостающих информационных звеньев; при внедрении свежеполученных знаний в новые механизмы и системы [1, с 6]. Другой психолог, исследовавший феномен творческого мышления, Р. Джонсон пишет, что его проявление выражается в умении в проблемной ситуации, полагаясь лишь на свои силы, внезапно проявить нестандартный и продуктивный подход.

Творческое мышление почти всегда воспринимается как нечто противоположное конформизму, например, Д.Симпсон, впервые использовавший понятие «креативность», рассматриваемое некоторыми школами как равнозначное понятию «творческое мышление» [3, с 29], определял ее как «способность человека отказываться от стереотипов и разрушать общепринятый порядок следования идей в процессе мышления» [2, с 1]. Не смотря на великое множество подходов к определению этого явления, творческое мышление всегда связано с созданием чего-то уникального, нового и полезного для общества или самого индивидуума.

В России для определения уровня творческого мышления наиболее часто применяют тесты Торренса, а также набор креативных тестов Гилфорда и опросник Джонсона. Тест Гилфорда обычно применяется на взрослых людях и представляет собой набор экспресс-тестов, а оценка уровня творческого мышления по методике Торренса представляет собой довольно трудоемкий процесс, как при самом тестировании, так и при обработке полученных данных. Существует также батарея тестов, созданная американским ученым Франком Вильямсом для комплексного измерения уровня творческого мышления у детей и подростков от 6 до 17 лет, которая считается надежным и универсальным инструментом для тестирования широкой возрастной группы и позволяет определить не только уровень творческого мышления, но и другие личностные характеристики, влияющие на привнесение в мир творчества [6, с 98].

Мы же в данной статье рассмотрим еще один вариант диагностирования творческого мышления – опросник, который был создан Джозефом Рензулли и Робертом Хартманом и который является ускоренным методом, позволяющим качественно и быстро определить уровень творческого мышления детей и подростков. Он может применяться как самостоятельный инструмент или дополнение к вышеописанным тестам.

В середине 70-х годов в связи с растущим интересом к одаренности детей появилась необходимость в создании новых, более разнообразных и широких методов для выявления одаренных, творчески мыслящих, талантливых детей школьного и дошкольного возрастов. Существующая модель рейтинговой

оценки школьников не имела общей структуры и не была достаточно эффективной, а также имела слабые места. Американские психологи Дж. Рензулли, К. Калахан и Р. Хартман, основываясь на работах ученых со всего мира, изучавших вопросы развития детской одаренности, решили создать универсальный и объективный метод оценки её разных сторон. Ими было выявлено четыре вида одаренности: способность к обучению, мотивация, творческое мышление и самостоятельность [1, с 221].

Для того чтобы иметь возможность эффективно выявлять одаренность, ученые создали опросники для педагогов, имеющие рейтинговую систему на основе оценок поведенческих характеристик четырех её видов. Эти характеристики были определены в результате анализа огромного количества научных работ, причем характеристика считалась значимой, только в случае, если о ней сообщили не менее трех ученых, не имевших между собой больших разногласий в этом вопросе. Создатели отмечают, что данная методика разработана не с целью заменить уже существующие, а для совместного применения с ними.

Опросники были модернизированы российским исследователем, кандидатом психологических наук Е. Е. Туник и стали более расширенными. В ее версии, оценку производят не только педагоги, но и родители, а после седьмого класса и сами дети оценивают себя и своих сверстников. Оригинальный вариант опросников используется для выявления одаренных детей, а адаптированный Еленой Туник для определения степени одаренности у всех детей.

В статье мы рассмотрим и апробируем адаптированный вариант опросника одного из видов одаренности – творческого мышления. Он состоит из десяти видов основных творческих характеристик, каждый из которых в процессе наблюдения педагога за учащимся в различных условиях оценивается по шкале от 1 до 4, где 1 – редко; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – постоянно. В результате общая оценка является суммой баллов всех характеристик, где минимум – это 10 баллов, а максимум – 40. Ниже приведены эти творческие характеристики:

- любопытство, любознательность (ребенок постоянно задает вопросы, интересуется всем, что его окружает)
- оригинальность (ребенок предлагает множество разнообразных идей и путей решения задач и проблем, зачастую дает уникальные, нестандартные ответы)
- свобода выражения (ребенок не стесняясь выражает свои мысли и эмоции, не зависимо от мнения окружающих)
- готовность рисковать (ребенок не боится ошибаться)
- ориентация на исследовательскую деятельность (ребенок часто задается вопросом «а что будет, если...», пытается изменить идеи или объекты, ищет новое применение предметам)

- нестандартное чувство юмора (ребенок находит смешными вещи, которые не кажутся смешными другим; может рассмеяться, несмотря на то, что не смеется больше никто)

- эмоциональность

- индивидуализм (ребенок имеет свое мнение, которое он способен отстаивать; не боится противопоставлять себя коллективу)

- обостренное чувство прекрасного (ребенка трогают эстетические стороны предметов и явлений)

- отсутствие авторитетов (ребенок принимает только конструктивную критику и не склонен легко отказываться от своих мыслей) [1].

Для подтверждения надежности и валидности данного опросника, его авторами был проведен ряд исследований. Основываясь на сравнении результатов повторного тестирования, а также тестирования одних и тех же контрольных групп разными экспертами, был сделан вывод о стабильности данных тестов и ретестовой надежности. Кроме того, валидность тестирования была подтверждена путем сравнения результатов опросника Рензулли и теста творческого мышления Торренса.

Нормативные данные Рензулли

Эти данные были получены Рензулли и его коллегами при тестировании школьников третьих-пятых классов.

Средние и стандартные отклонения по данным Рензулли

Одаренные N = 40 чел.		Нормальные N = 40 чел.	
M Среднее отклонение	σ Стандартное отклонение	M Среднее отклонение	σ Стандартное отклонение
25.1	7.6	17.1	4.7

Уровень креативности

Уровень креативности	Сумма баллов
Очень высокий	40–34
Высокий	33–27
Нормальный, средний	26–21
Низкий	20–16
Очень низкий	15–10

Мы апробировали данный опросник на учащихся государственной вальдорфской школы г. Москвы. В выборку вошли ученики третьих классов в возрасте 8-9 лет, всего 71 человек. Из них 38 мальчиков и 33 девочки.

Так как в возрасте 9 лет дети еще не способны к объективной само- и взаимооценке, данные приводятся для двух категорий оценивающих: эксперты (учителя и школьный психолог) и родители.

Категория оценивающих	Человек оцениваемы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Эксперты	71	21.1	5.2
Родители	42	27.9	4.8

Для проверки валидности опросника Рензулли, мы сопоставили полученные данные с результатами теста Торренса (приведенными ниже), которые были получены на той же выборке детей, в тот же период времени (март 2019 года).

Критерии творческого мышления	Среднее значение вальдорфская школа (71 ученик)	Стандартное отклонение
Беглость	9,49	4,28
Гибкость	7,72	2,65
Оригинальность	10,25	3,57
Разработанность	34,39	12,4
Суммарн. балл	61,85	14,2

Полученный результат означает следующий уровень творческого мышления: 30 — плохо, 30—34 — ниже нормы, 35—39 — несколько ниже нормы, 40—60 — норма, 61—65 — несколько выше нормы, 66—70 — выше нормы, >70 — отлично

Сравнивая полученные данные, мы сделали вывод, что оценки экспертов близки к результатам, полученным учениками при прохождении теста Торренса (коэффициенты корреляции между ними колеблются в пределах от 0,42 до 0,67). Это означает, что оценки экспертов (педагогов и психологов) объективны и близки к реальности. Оценки, данные родителями, сильно завышены.

Литература

1. Renzulli J.S., R.K. Hartman. Scale for rating behavioural characteristic of superior students. *Exceptional Children*, 2015.
2. Simpson D. Psychology of creative abilities. *Journal Of Educational Psychology*, 1994.
3. Богоявленская, Д. Б. Интеллект как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростов н/Д : Издательство Ростовского университета, 2013.
4. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // *Психологический журнал*. 2012. Т. 19. № 2. С. 144-160.

5. Торренс Э.П. Теоретические основы психологической диагностики креативности [Текст] / Э.П.Торренс - М., 2008.

6. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: СПбУПМ, 1997. 2-е издание: СПб.: Дидактика Плюс, 2018.

Сусалева Н.С.

ГБОУ «Школа №123»

Листик Е.М.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

sns031msk@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье описываются результаты исследования эффективных организационных условий для успешной профессиональной адаптации молодых специалистов. Были выявлены такие эффективные организационные условия, как внедрение программы профессиональной адаптации молодых специалистов, введение нормативных локальных документов для управления профессиональной адаптацией.

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

Молодые специалисты, приходя в образовательную организацию в качестве профессионалов, часто сталкиваются со шквалом быстро меняющихся условий в сфере образования. Также им сложно закрепиться в коллективе опытных педагогов, получая негативный опыт, специалисты задумываются о смене профессии, учитывая современный рынок предоставленных возможностей. С целью выявления условий успешной профессиональной адаптации молодых специалистов было проведено исследование.

Исследуемые группы (контрольная и экспериментальная) состояли из 24 молодых специалистов, которые пришли в организацию в период с 2017 по 2020 год, в каждой группе по 12 человек. В экспериментальной группе была апробирована программа профессиональной адаптации молодых специалистов. Программа основана на применении таких методов, как E-learning, наставничество, buddying. Суть метода buddying заключается в адаптации через приятельство с коллегой, а E-learning – это дистанционное обучение. В программу адаптации вошли экспресс-уроки по повышению квалификации педагогов-наставников. Также были разработаны и применены локальные акты, позволяющие обеспечить управление процессом профессиональной адаптации на всех ее этапах. В положении о наставничестве прописаны функции, права и

обязанности наставника, права и обязанности молодого специалиста, требования к подбору наставника, организационные основы наставничества. Также были установлены документы, на которых основывается работа наставника. Среди них Настоящее Положение, приказ руководителя образовательной организации, планы работы и протоколы заседаний методического (педагогического) совета образовательной организации. В положении о профессиональной адаптации молодых специалистов раскрываются основные функции участников реализации данного процесса, этапы реализации, процедура исполнения программы профессиональной адаптации, формы мониторинга выполнения программы.

В контрольную группу программа не внедрялась, педагоги работали в своем привычном режиме, следуя стихийным указаниям администрации и педагогов-наставников. Раз в две недели контрольная группа педагогов рассказывала о прошедших мероприятиях.

Большинство мероприятий как совместных, так и индивидуальных проводилось в дистанционном формате, что позволило не останавливать работу в период пандемии.

После проведения формирующего этапа эксперимента, был проведен контрольный этап исследования. Контрольный этап проходил с мая по июнь 2020 года. Его задачами стали:

- повторное выявление уровня профессиональной адаптации молодых специалистов;
- определение эффективности апробированной системы на основании динамики констатирующего и контрольных этапов исследования.

Методика контрольного этапа аналогична методике констатирующего этапа исследования. В подборе диагностических методик мы опирались на подход М.Н. Недвецкой, выделяющей компоненты профессиональной адаптации:

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

Молодые специалисты, вошедшие в контрольную группу, при повторном исследовании показали низкий уровень профессиональной адаптации. Педагоги-наставники мало времени уделяли закрепленным за ними молодым специалистам, не посещали их уроки, их подготовка к школьным мероприятиям занимала много времени, вследствие чего ими было проведено 1 совместное мероприятие за 2 месяца. Индивидуальную работу с молодыми специалистами наставники вели редко, некоторые не вели абсолютно.

Вследствие плодотворного общения опытных сотрудников и молодых специалистов экспериментальной группы коллектив начал сближаться, психологический климат стал благоприятным как внутри методических объединений, так и во всем коллективе - это стало заметно на последних планерках сотрудников и педагогическом совете. Молодые специалисты экспериментальной группы вступили в Московскую городскую организацию профсоюза работников народного образования и науки РФ, что расширило их круг профессионального общения, профессиональные возможности, педагоги увидели потенциал в работе педагога, поняли, что профессиональная жизнь возможна не только в стенах образовательной организации, но и города в целом, некоторые наметили карьерный путь. Все участники обеспечения процесса стали охотнее идти на диалог друг с другом, перестали теряться и сомневаться в намеченных траекториях развития кадров и коллектива. Педагоги - наставники перестали пренебрежительно относиться к молодым специалистам, четко следовали плану работы, в коллективе появились разновозрастные микрогруппы. Наставники стали рационально распределять свое рабочее время, подготовка мероприятий с молодыми специалистами не стала занимать много времени. Отсутствие требований к педагогам-наставникам для осуществления наставничества в образовательной организации осложняли процесс адаптации сотрудников для всех участников этого процесса.

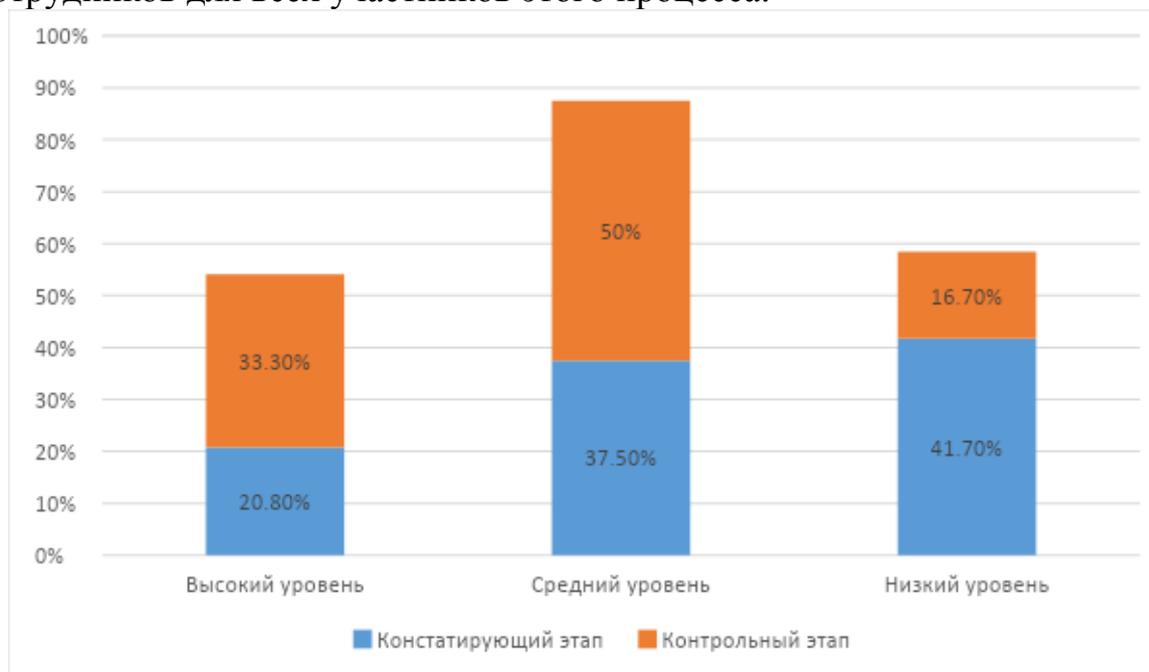


Рисунок 1. Динамика результатов констатирующего и контрольного этапов исследования уровня профессиональной адаптации молодых специалистов

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Управление профессиональной адаптацией, реализуемое через программу и нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность всех

участников обеспечения процесса, благоприятно сказывается на уровне адаптации молодых специалистов;

2. Если в образовательной организации отсутствует единая программа, по которой педагоги-наставники могут осуществлять мероприятия, способствующие адаптации молодых сотрудников, управленческие решения администрации осуществляются стихийно, то в организации возникнет риск ротации кадров;

3. Педагоги - наставники должны соответствовать определенным требованиям для реализации наставничества.

Анализ проведенного контрольного эксперимента показал положительную динамику уровня профессиональной адаптации и достаточно высокую эффективность плана работы по управлению профессиональной адаптацией молодых специалистов образовательной организации.

Литература

1. Ахмерова Д.Ф. Диагностика профессиональной адаптации выпускника образовательного учреждения // Педагогический журнал. 2016. Том 6. № 6А. С. 122-129.

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

3. Недвецкая М.Н. Особенности социально-профессиональной адаптации выпускников педагогических колледжей // Среднее профессиональное образование. 2006. № 12. С. 38-39.

4. Психологические тесты для профессионалов/ авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2008. – 496с.

5. Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие / - 5-е изд. - Москва: Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 2008. - 319 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Артамохина В.А.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
sarina varya@gmail.com

Кудрявцева В.О.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
madam.kvo@yandex.ru

Растимешина Н.М.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
0511star@mail.ru

Матвеева В.А.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
mkmvv5@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОТРАБОТКИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования навыков письменной речи младших школьников в аспекте осуществления межпредметных связей. Авторы делают попытку доказать связь между процессами становления полноценного навыка чтения учащихся начальной школы и формированием у них фонематического слуха как необходимого условия овладения навыками письма.

The article deals with the formation of writing skills of junior schoolchildren in the aspect of interintestinal relations. The authors attempt to prove the connection between the processes of becoming a full-fledged reading skill for elementary school students and the formation of phonematic hearing as a necessary condition for their mastery of writing skills.

Отработка технической стороны навыка чтения у младших школьников является едва ли не главной задачей уроков чтения в 1-2 классах начальной школы [1]. Действительно, после процесса формирования механизма чтения во время обучения грамоте по букварю первоначальный навык чтения детей этого возраста нуждается в систематических упражнениях, в совершенствовании работы зрительного анализатора, в тренировке артикуляционного аппарата, потому что техника звукопроизношения первоклассников и второклассников еще весьма далека от совершенной.

Такие упражнения тесно связаны с практикой уроков обучения грамоте, которые учащимися, особенно первоклассниками, еще не забыты с дошкольного детства. Они с удовольствием выполняют упражнения, построенные на основе чистоговорок и скороговорок. В учебниках по чтению их пока немного, но учителя часто практикуют такие упражнения на уроках, тем более, что

методические пособия для уроков чтения их рекомендуют. Построенные на основе рифмы и темпоритма, они часто не имеют особого содержания: «Ба-бо-бы – на дворе стоят столбы/ Бу-бы-ба – из окна торчит труба». Однако стоит признать, что свою основную функцию в учебном процессе – тренировка артикуляции – они все же выполняют: дети ощущают свои речедвигательные движения, учатся оценивать их и управлять ими. Поэтому часто на уроке чтения применяются короткие рифмованные строчки, которые имеют минимальное содержание при сосредоточенности, однако, в них определенных звуков, которые именно в этот момент речевого развития ребенка нуждаются в отработке их звукопроизношения: «Бублик, баранку, батон и буханку пекарь из теста испек спозаранку/ У Вали, Вари и Валерки вареники в тарелке. / Купили Валерику и Вареньке vareжки и валенки». Именно на мышечных и на слуховых (акустических) ощущениях строится теория фонемы Санкт-Петербургской фонематической школы (СПбФШ) [4]. Данные ощущения будут востребованы далее в учебном процессе при формировании навыков первоначального письма: при осознанном списывании учащимися текста или предложения, при письме под диктовку, при самодиктанте.

Конечно, «век» скороговорок в учебно-воспитательном процессе не столь долог, как у обыкновенного литературного или устно-поэтического произведения. Правда, иногда учителя стараются вовлечь учащихся в творческий процесс переработки скороговорок, «приращивая» некоторое содержание: к старому зачину скороговорки добавляется одно-два предложения, сочиненных самими учащимися. Вот некоторые примеры таких компиляций, на основе часто используемых в учебном процессе скороговорок о Егорке, записанных нами на уроке чтения в первом классе одной московской школы. Добавления к обычным скороговоркам выделены курсивом.

«На горе, на пригорке, стояли двадцать два (тридцать три) Егорки. Раз – Егорка, два – Егорка, три Егорка...

Возле леса на пригорке стоят тридцать три Егорки. Двадцать Егорок стояли у горок. *Из-за леса, из-за гор едет к ним еще Егор. Тот Егор держал багор.*

В перелеске у пригорка собирал грибы Егорка.

На опушке, на пригорке много ягод у Егорки.

Двадцать Егорок стояли у горок. А дедушка Егор стоял у далёких гор.

Тут Егор, а тут забор.»

Отработка технической стороны навыка чтения, безусловно, занимает большое место на уроках чтения в 1-2 классах. Но даже в этих классах приоритетным направлением является формирование у учащихся навыков и умений осознанного чтения. Однако из-за низкой скорости чтения на уроках чтения в 1 классе читают тексты небольшого объема, полноценной работы над формированием текстовых читательских умений часто организовать не удается, поэтому в учебных хрестоматиях бывает достаточно много словного материала.

Приведем пример из учебника литературного чтения для 1 класса. На стр. 23 первой части учебника литературного чтения УМК «Перспектива» расположена миниатюра К.Д. Ушинского «Худо тому, кто добра не делает никому», которая насчитывает около 7 строк, а выше набор слов из учебника того же К.Д.Ушинского из 5 строк: «Трудолюбие. Гордость. Лениность. Прилежание. Милосердие. Зависть. Ложь. Доброта. Злость. Кротость. Упрямство. Скупость. Щедрость. Честность. Благодарность. Скука. Радость». Как видим, объемы набора слов и текста вполне сопоставимы.

Безусловно, представляется целесообразным в воспитательных целях составить предложения с этими словами, как того и требует задание в учебной хрестоматии. Хотя стоит отметить, что данные морально-нравственные понятия довольно абстрактны для семилетних детей, часто не очень понятны. Так, на наблюдаемом нами уроке слово «кротость» они попытались объяснить с помощью слова «крот»: «У него дома живет крот, это человек с кротом». Поэтому приходится на уроке литературного чтения объяснять значения многих слов, используя доступные учащимся приемы [2].

Однако самое главное, на наш взгляд, состоит в том, что опыт зрительного восприятия печатного текста, т.е. собственно чтения при такой организации работы на уроке чтения ничтожно мал: основное время отведено рассуждению учащихся на морально-этические темы.

Нам представляется, что практика использования словного материала на уроках чтения в 1 классе имеет много положительных сторон. Во-первых, такие упражнения тренируют артикуляционный аппарат первоклассников, во-вторых, они развивают остроту зрения юных читателей, т.е. формируют произвольное внимание, потому что правильное или, наоборот, неправильное озвучивание печатного слова ведет к искажению смысла, что тут же замечают одноклассники. Наконец, такие упражнения имеют важное значение в процессах формирования фонематического слуха: фонема и, конечно, ее графическое обозначение предьявляются в их функциональном значении. На функциональном подходе строится теория фонемы Московской фонологической школы, что весьма пригодится учащимся при освоении алгоритма проверки слабой позиции фонемы, т.е. для предупреждения орфографических ошибок [4].

Приведем несколько примеров таких упражнений. На уроке чтения первоклассники читают цепочки слов, которые отличаются одной буквой (фонемой): «День – тень – лень – пень»; имеют разный порядок следования фонем (букв) в слове: «Рот – кот – ток – кто»; имеют одновременно похожий, но разный состав фонем (букв), разное количество и порядок следования букв (фонем): «Парта – карта - парка – парк – арка»; «Смех – успех».

Такие упражнения можно составить к любому тексту, читаемому на уроке литературного чтения, поэтому они уместны, хотя могут быть лишь отдаленно связаны с содержанием произведения. Считаем такие, предельно простые с точки зрения буквенного/фонемного состава, упражнения полезными и с точки

зрения формирования у учащихся фонематического слуха. Они приучают учащихся внимательнее относиться к буквенному/фонемному составу слова, соблюдать правила сочетаемости фонем и правила чтения букв русского алфавита [3]. Считаем такие упражнения необходимой ступенью при переходе к более сложным упражнениям для отработки техники чтения, например, составленных на основе слов-паронимов: «Принялся – примялся; слюнки – слоники». Последние, безусловно, должны использоваться в более старших классах начальной школы.

Чтение и письмо – разные виды речевой письменной деятельности, процесс их формирования подчинен разным законам и правилам. Однако они начинают формироваться одновременно, используют для фиксации устной речи одни и те же буквы русского алфавита, хотя и в разных вариантах - печатном и рукописном. Приучаясь опираться на печатный текст в процессе раскодирования (чтения), младший школьник получает надежную визуальную основу для осуществления навыков контроля и оценки в практике формирования более трудоемкого и сложного навыка письма. Думается, что учет межпредметных связей – связей между навыками чтения и письма - в учебном процессе начальной школы совершенно необходим. Формирование навыков чтения на основе учета межпредметных связей позволяет эффективно строить процесс обучения младших школьников навыкам письменной речи в целом. Интеграция этих процессов позволяет быстрее достигать как предметных, так и метапредметных результатов обучения учащихся начальной школы, в том числе и в процессе формирования читательской компетенции младших школьников [5].

Литература

1. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. 255 с. - Сер. Бакалавр. Академический курс. Модуль
2. Сильченкова Л.С. Научные основы словарно-лексической работы в начальной школе / Современное русское языкознание и лингводидактика. Сборник научных трудов, посвященный 95-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского. 2018. С.438-452
3. Сильченкова Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности// Начальная школа. 2016. № 4. С.23-27
4. Сильченкова Л.С. Формирование фонематического слуха// Начальная школа. 2005. №1. С 110-119
5. Сильченкова Л.С., Кочеткова Т.Н. Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников// Начальная школа. 2014. №12. С.29-33

Бочкарева Т.И.

МОУ Островецкая СОШ, д. Островец

учитель начальных классов

di13ma15@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ БЕГЛОСТИ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена технологии оценивания беглости чтения и критериям проверки навыка чтения учащихся начальных классов.

Ключевые слова: беглость чтения, выразительность чтения, критерии проверки навыка чтения, правильность чтения, сознательность чтения, техника чтения.

The article is devoted to the technology of assessment of reading fluency and criteria for checking the reading skills of primary school students.

Key words: reading fluency, expressiveness of reading, criteria for testing reading skills, the correct reading, reading awareness, reading technique.

Беглость чтения - важная составляющая формирования читательской компетентности учащихся. Оно должно основываться на осознанном прочтении текста, с соблюдением логического ударения, смысловых пауз. Беглость чтения измеряется количеством печатных знаков (слов), прочитанных за одну минуту.

Также для формирования беглости чтения большую роль играет совершенствование зрительного восприятия, расширение оперативного поля чтения и угла чтения, развитие артикуляционного аппарата, умение регулировать дыхание, для того чтобы при прочтении любого художественного произведения не делать не нужных пауз, что положительно влияет на скорость чтения.

При оценивании навыка чтения учащихся учитываются:

➤ Правильность чтения - это плавное чтение без замены букв, слогов, слов в предложении; без перестановки букв в словах, и слов в предложении местами; без пропуска букв и слогов в словах, без пропуска слов в предложении, без пропуска предложений в тексте; для того чтобы не изменился смысл читаемого текста;

➤ Сознательность чтения - это понимание и осмысление замысла писателя, создавшего читаемое художественное произведение. Осознанное чтение напрямую зависит от правильности чтения, потому что искаженное чтение указывает нам на невнимание читателя к содержанию текста.

➤ Выразительность чтения - это умение читателя регулировать свой голос выделяя ударные гласные звуки в словах, а также умение видеть знаки препинания в предложениях текста, и в зависимости от знака препинания менять интонацию при прочтении текста и делать своевременные смысловые паузы в конце предложения. Все эти умения помогают более точно передать смысл читаемого художественного произведения.

➤ Беглость чтения - это количество слов (печатных знаков), правильно прочитанных за одну минуту. Поэтому беглость чтения напрямую зависит от сформированности правильного, сознательного и выразительного чтения.

Все эти навыки непосредственно влияют на скорость чтения.

Проверку навыков чтения мы рекомендуем проводить на уроках литературного чтения. Для этого необходимо организовывать:

✓ проверку выразительного чтения учащимися текстов домашнего задания по цепочке;

✓ проверку выразительного чтения учащимися при первоначальном чтении нового незнакомого текста по программе или дополнительно подобранного незнакомого произведения.

Проверка проходит следующим образом. Учитель заранее подсчитывает количество слов в каждой строке подготовленного для чтения текста, делит текст на части по количеству учеников в классе. Учитель сам называет ученика, который должен читать текст в данный момент времени, засекает время начала прочтения текста, и после прочтения за одну минуту отмечает в специальной тетрадке сколько слов в минуту прочитал, тот или иной ученик, а также отмечает все ошибки, допущенные при чтении текста. Для того, чтобы знать на что следует обратить внимание при организации индивидуальной работы с учащимися. И подобрать нужные и необходимые на данном этапе обучения тексты и задания к ним. Для улучшения качества чтения каждого учащегося класса. И так учитель опрашивает каждого ученика в классе по очереди. Можно время прочтения сократить до 30 секунд, тогда нужно будет количество прочитанных слов увеличить в два раза, чтобы узнать сколько слов, каждый ученик способен прочитать на данном этапе за одну минуту.

При индивидуальной проверке навыка чтения учащихся про себя учитель в специально подобранном тексте в своём экземпляре пронумеровывает слова, листочки с текстом для учеников подписанные учитель раздаёт каждому, и просит учеников приготовить простой карандаш, и сказав слова «Начали читать», учащиеся все одновременно про себя начинают читать текст. На чтение про себя выделяется две минуты. По команде «Стоп» ученики должны отметить последнее слово, которое успели прочитать. Затем листочки с текстом собираются. И проверяя, подсчитав количество прочитанных слов в каждом листочке, полученное количество слов делится на два, так мы узнаём количество слов, прочитанных учеником за одну минуту.

Итоговую рубежную проверку навыков чтения следует проводить один раз в конце каждой четверти. Для этого необходимо специально подобрать текст, соответствующий стандартам и провести индивидуальную проверку техники чтения каждого учащегося, учитывая все компоненты навыка чтения, которые напрямую влияют на беглость чтения. Рекомендуется проводить индивидуальную проверку навыков чтения в течение двух минут, для того, чтобы сначала ребенок начал читать про себя без учета времени, затем

продолжил чтение текста вслух на время. После прочтения текста либо ребенок сам пересказывает содержание прочитанного, либо учитель задает два или три наводящих вопроса, а ученик отвечает на них.

Итак, проверяя навыки чтения учащихся первого класса во второй четверти важно уделить внимание на то какой способ чтения использует каждый ученик класса, либо читает по буквам, либо по слогам, либо целыми словами, и не допускает ли ребенок ошибки при чтении. Качество сформированности каждого компонента навыка чтения фиксируется в специальной таблице, в соответствии с ФГОС.

В первом классе технику чтения учащихся проверяют во второй, третьей и четвертой четверти. При проверке сформированности навыка чтения у учащихся *первых классов* рекомендуется применять следующую систему оценивания:

➤ В случае если первоклассник во второй четверти прочитал более 20 слов, в третьей четверти более 35 слов, а в четвертой четверти более 40 слов, необходимо учащегося похвалить словами «Просто чудо!».

➤ В случае если первоклассник во второй четверти прочитал 16- 20 слов, в третьей четверти 26- 35 слов, а в четвертой четверти 31- 40 слов, необходимо учащегося похвалить словами «Это здорово!».

➤ В случае если первоклассник во второй четверти прочитал 10-15 слов, в третьей четверти более 20-25 слов, а в четвертой четверти 25-30 слов, необходимо учащегося похвалить словами «Замечательно!».

➤ В случае если первоклассник во второй четверти прочитал менее 10 слов, в третьей четверти менее 20 слов, а в четвертой четверти менее 25 слов, можно использовать словосочетание «Эх, маловато!».

Для проверки техники чтения, другими словами беглости чтения учащихся мы рекомендуем использовать нормативы техники чтения, представленные в таблице №1.

Нормативы техники чтения по годам обучения по ФГОС				
	I ЧЕТВЕРТЬ	II ЧЕТВЕРТЬ	III ЧЕТВЕРТЬ	IV ЧЕТВЕРТЬ
ОЦЕНКА				
1 КЛАСС				
«Просто чудо!»		БОЛЬШЕ 20	БОЛЬШЕ 35	БОЛЬШЕ 40
«Это здорово!»		16-20	26-35	31-40
«Замечательно!»		10-15	20-25	25-30
«Эх, маловато!»		МЕНЬШЕ 10	МЕНЬШЕ 20	МЕНЬШЕ 25
ОТМЕТКА				
2 КЛАСС				
5	БОЛЬШЕ 45	БОЛЬШЕ 55	БОЛЬШЕ 65	БОЛЬШЕ 70
4	35-45	40-55	50-65	55-70

3	25-34	30-39	35-49	40-54
2	МЕНЬШЕ 25	МЕНЬШЕ 30	МЕНЬШЕ 35	МЕНЬШЕ 40
ОТМЕТКА 3 КЛАСС				
5	БОЛЬШЕ 70	БОЛЬШЕ 75	БОЛЬШЕ 85	БОЛЬШЕ 90
4	55-70	60-75	70-85	75-90
3	40-54	45-59	55-69	60-74
2	МЕНЬШЕ 40	МЕНЬШЕ 45	МЕНЬШЕ 55	МЕНЬШЕ 60
ОТМЕТКА 4 КЛАСС				
5	БОЛЬШЕ 90	БОЛЬШЕ 100	БОЛЬШЕ 110	БОЛЬШЕ 120
4	75-90	85-100	95-110	105-120
3	65-74	70-84	80-94	90-104
2	МЕНЬШЕ 65	МЕНЬШЕ 70	МЕНЬШЕ 80	МЕНЬШЕ 90

Проверяя технику чтения учащихся, важно отмечать в специальной таблице какой способ чтения имел место, либо чтение по буквам, либо по слогам, либо целым словом. Правильно ли были произнесены все буквы, слоги, и слова в предложениях текста. Имело ли место выразительное чтение с соблюдением логического ударения, или чтение было монотонным, без соблюдения смысловых пауз, и логического ударения. На сколько точно учащийся смог пересказать прочитанный отрывок текста без помощи вопросов, или ответив на два, три вопроса к тексту. И сколько слов ученик смог прочитать за отведённое время (за 1 минуту).

При проверке навыка чтения учащихся со 2 по 4 класс:

➤ Отметка «5» ставится в том случае, если ученик читает текст целыми словами, без ошибок, соблюдая логические паузы и интонацию, самостоятельно пересказывает содержание прочитанного текста, а также если количество прочитанных слов за одну минуту соответствуют отметке «5» по данным таблицы «Нормативы техники чтения по годам обучения по ФГОС».

➤ Отметка «4» ставится в том случае, если ученик читает текст целыми словами, при чтении допустил не более двух ошибок, соблюдал логическое ударение, смысловые паузы, и интонацию, содержание текста пересказывал самостоятельно, частично отвечая на опорные вопросы к тексту, а также если количество прочитанных слов за одну минуту соответствует отметке «4» по данным таблицы «Нормативы техники чтения по годам обучения по ФГОС».

➤ Отметка «3» ставится в том случае, если ученик читает текст по слогам или целыми словами, при чтении допустил от трёх до пяти ошибок, текст читал монотонно, не соблюдая смысловые паузы, отсутствовало логическое

ударение, текст пересказывал, отвечая на опорные вопросы, а также если количество слов, прочитанных за одну минуту соответствовало по данным таблицы «Нормативы техники чтения по годам обучения по ФГОС» отметке «3».

➤ Отметка «2» ставится в том случае, если ученик читает текст по буквам или слогам, монотонно, не делая смысловых пауз, не соблюдая логического ударения; заменяет буквы в словах, меняет местами слоги, пропускает слова в предложении, то есть допускает при чтении более пяти ошибок, и не может передать смысл прочитанного текста, даже используя наводящие вопросы к тексту, а также если количество слов, прочитанных за одну минуту по данным таблицы «Нормативы техники чтения по годам обучения по ФГОС» соответствует отметке «2».

Исходя из всего выше сказанного, хочется отметить то, что задача каждого педагога, работающего с детьми младшего школьного возраста увлечь детей чтением художественных произведений собственным примером выразительного чтения. А также подбирая индивидуальные задания для дополнительного чтения учащихся, испытывающих трудности при чтении текстов, для хорошо читающих детей, и для быстро читающих детей. Чтобы все учащиеся совершенствовали свой навык чтения, работая над правильностью произношения слов, логическим ударением, смысловыми паузами, темпом чтения и учились пересказывать, прочитанный текст самостоятельно.

Литература

1. Зайдман И.Н. Методика развития техники чтения: Учёт индивидуальных особенностей учащихся. / И.Н. Зайдман. //Сибирский педагогический журнал. 2016. №2.
2. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей. // Педагогическая мастерская. Всё для учителя. 2012.№6.
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7-11
4. Соболева О. Беседы о чтении, или как научить детей понимать текст: пос. для учителей нач. классов. М.: Баласс, 2010.
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.

Васильева Д. А.

учитель начальных классов МБОУ Ангеловская СОШ,
vasileva2698@yandex.ru

Степанян А.Ш.

студентка ИППО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА

В данной статье освещаются вопросы формирования экологической культуры учащихся первых классов при учете информации, полученной в ходе мониторинга.

Нерациональное природопользование человека приводит к усугублению экологических проблем планеты. Все чаще можно замечать загрязнение окружающей среды (воздуха, почвы, воды), изменение климата (его потепление), разрушение озонового щита планеты, интенсивное сокращение площади лесов и многое другое. Экологические проблемы напрямую затрагивают качество жизни людей. Названные проблемы выдвигают в области образования задачу формирования у младших школьников ответственного поведения в окружающем мире, приобретения для этого необходимых знаний.

ФГОС НОО требует осознанного усвоения школьниками представлений о целостности окружающего мира, освоения основ экологической грамотности, правил поведения в мире природы. Однако наблюдения показывают, что уровень сформированности экологической культуры у школьников остается невысоким.

Нами был проведен *мониторинг* с целью выявления недостатков в экологическом образовании и воспитании учащихся при использовании таких методы сбора информации, как *беседа, наблюдение, опрос и др.* Для проведения мониторинга мы привлекли студентов в период прохождения педпрактики. Мониторинг проводился в первых классах в МБОУ Ангеловская СОШ г. Красногорска.

При обработке полученной в ходе мониторинга информации мы обнаружили отсутствие у учащихся необходимых знаний, обеспечивающих нравственное поведение в окружающем мире. С нашей точки зрения, следовало было усилить внимание к усвоению этих знаний на уроке и во внеурочной деятельности. При осуществлении научно обоснованных подходов методики обучения мы пошли по пути организации проблемного обучения [2, С. 81].

Проблемное обучение определяет творческую деятельность школьников. Важным является подготовка учителя к организации творческой деятельности детей [3, С. 40]. Проблемное обучение формирует у учащихся систему знаний, умений и навыков, а также активизирует их мыслительную деятельность. В проблемном обучении перед учащимися ставится проблема, последние рассматривают пути ее решения. Они выдвигают положения гипотезы,

проверяют их. В проблемном обучении школьники ставят себя в позицию субъекта своего обучения. Учитель при этом является организатором исследовательского поиска. Возможности создания проблемных ситуаций и способы их реализации в учебном процессе подробно описаны в психолого-педагогической литературе. Разработка заданий, для выполнения которых требуется применить знания в нестандартной ситуации, связана с определением системного взаимосвязанного содержания, отражающего логику науки, и выбором методических способов реализации в урочной или внеурочной деятельности младших школьников [1, С.74].

Приведем примеры реализации подходов проблемного обучения. Фрагмент занятия:

- Ребята, поднимите руку, у кого есть домашние животные. Скажите, ухаживаете ли вы за своими питомцами? Сколько раз они питаются в день? (Дети рассказывают, как ухаживают за питомцами.)

- А у кого есть в квартире растения? Поливаете ли вы цветы? Что ещё вы делаете по уходу за растениями?

- А что будет с растениями, если мы забудем о них, перестанем их поливать, подкармливать? (Они погибнут, завянут.)

- А ухаживаем ли мы за дикими животными и растениями? (Ответы учащихся: иногда, можем не ухаживать, ухаживаем.)

- Получается, если мы за ними не будем ухаживать, то животные погибнут, а все растения завянут.

- Попробуйте объяснить, растения и животные в дикой природе без человека могут погибнуть, но они не погибают. Почему так получается? (Может быть, за ними кто-то ухаживает? Что для этого должен делать человек?)

Помимо проблемного обучения могут использоваться такие активные формы обучения, как игра. Игровое обучение на уроках и во внеурочной деятельности стимулирует работу учеников. Ребята действуют по игровым правилам, а учитель выполняет одновременно несколько ролей: организатора, помощника и соучастника общего действия.

Приведем примеры игр по экологической тематике.

Игра «*Отгадай проблему*». Правила игры: учитель читает текст на экологическую тему, ученики определяют, о какой проблеме идет речь. Игра может проводиться в парах, где одни ученики читают текст, а другие отгадывают.

Игра «*Я соблюдаю правила*». Правила игры: учитель предлагает вытянуть карточку с описанием ситуации. Цель команды - написать как можно больше правил поведения в данной ситуации за ограниченное время. Победителем становится тот, кто правильно и больше напишет правил поведения в лесу.

В целом, использование мониторинга как технологии оценивания позволяет выделить проблемные области в экологическом образовании и воспитании учащихся начальных классов, наметить и реализовать более

эффективные педагогические подходы. Такими эффективными подходами, как показывает наш опыт, является проблемное обучение и дидактическая игра при построении образовательного процесса на основе организации разноуровневого обучения [4, С. 6].

Литература

1. Калинин А.В. Опыт организации и проведения фестиваля «Математика для малышей» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 2 (32). С. 74-80

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

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

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

Воронцова С. С.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Натолока Ю. А.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

julianatoljevna@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ САЙТОВ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена проблеме расширения словарного запаса младших школьников при использовании образовательных сайтов. В статье представлен перечень образовательных сайтов, которые могут быть рекомендованы младшим школьникам с целью их общего развития и обогащения словарного запаса.

Ключевые слова: словарный запас, словарная работа, образовательный сайт, цифровая образовательная среда.

В обучении младших школьников обогащение словарного запаса составляет одну из главных задач начальной школы. Как отмечается во ФГОС НОО, показателем общей культуры человека является правильная устная и письменная речь, для формирования которой необходимо умение выбирать адекватные языковые средства. Данное умение является одним из важнейших результатов совместной деятельности педагога и учащихся по обогащению словарного запаса.

Словарный запас есть совокупность слов в активном и пассивном запасе ребенка. Словарный запас определяет богатство речи учащихся. Мы считаем, что данное высказывание напрямую согласуется с требованиями ФГОС НОО.

Путь детей к познанию мира слов начинается с самого раннего детства. Уже в данный период взрослые объясняют ребенку значения слов, используя различные приемы, одним из которых является демонстрация (показ) предмета в реальном мире и его словесное обозначение. В результате у ребенка формируется образ предмета, за которым закрепляется слово. Это определяет предметную сущность слова, описанную в методической литературе [4, С.95]. Одновременно происходит развитие значения в речевой деятельности ребенка [3, С. 30]. Со временем он самостоятельно сможет использовать усвоенные слова в различных жизненных ситуациях.

Еще в ДОУ благодаря систематической работе воспитателей, а также активному общению детей между собой и со взрослыми словарный запас детей стремительно растет. В детском саду для проведения словарной работы педагоги используют эффективные методы и приемы:

- тематические беседы,
- сравнение предметов,
- объяснение происхождения слов,
- экскурсии,
- составление рассказов по иллюстрациям,
- чтение литературных произведений и их пересказ,
- показ кинофильмов,
- дидактические игры и упражнения.

На основе глубокого исследования процессов формирования и развития детской речи проф. А.Н. Гвоздев установил, что при поступлении в школу дети практически уже усвоили родной язык. Ученый определил, что на данном этапе развития ребенок усвоил правила синтаксического и морфологического строя языка [1].

По данным проф. М.Р. Львова, словарь первоклассника составляет от 3000 до 7000 слов; словарь выпускника начальной школы от 7000 до 12 000 слов. Ежедневно идет обогащение словаря 4–5 словами. Оно происходит в школе и вне школы.

К педагогически контролируемым источникам относятся:

- художественные произведения учебников, в которых представлены произведения классиков;
- тексты учебников для начальной школы;
- речь учителя;
- различные справочники;
- детские ТВ каналы.

Неконтролируемые источники включают:

- чтение книг, к которым ученик обращается самостоятельно;
- восприятие речи ближайшего окружения, сверстников, СМИ и др.

Для детей созданы различные словари, к примеру, «Мой первый толковый словарь» [4], однако современный школьник чаще обращается за поиском нужной информации не к печатным энциклопедиям и словарям, а к интернет-источникам, которые являются педагогически неконтролируемыми. Данное явление закономерно, так как с каждым днем современный мир все больше становится цифровым, следовательно, образовательная среда переводится в новый цифровой формат. В условиях информационного общества учащиеся приобретают следующие качества и умения: а) медиаграмотность, б) умение мыслить глобально, в) способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, г) готовность работать в команде и др.

В настоящей статье мы попытаемся представить основной перечень образовательных интернет-источников, а именно образовательных сайтов, которые могут быть рекомендованы детям младшего школьного возраста с целью общего развития, развития речи, обогащения их словарного запаса. Данные образовательные сайты можно считать педагогически контролируемыми при создании информационной структуры управления процессом усвоения знаний [2, С. 112].

<https://kartaslov.ru/> это онлайн-карта слов и выражений русского языка,

<http://rus4chld.pushkininstitute.ru> учебно-игровой сайт, содержащий широкий спектр русскоязычного образовательного интерактивного мультимедиа контента,

<https://potomy.ru/> детская онлайн энциклопедия,

<http://jurnali-online.ru/> журнал для детей, которым интересно все и сразу,

<https://www.edut-deti.ru/odnodnevnye-ekskursii/virtualnye-ekskursii/>

виртуальные экскурсии для детей,

<https://www.youtube.com/c/TeremokSchool/> детский канал - мультишкола, на котором собраны познавательные мультфильмы,

Обращение детей под руководством учителя к использованию образовательных сайтов в учебном процессе есть неотъемлемая часть учебно-воспитательной работы в начальных классах. Трудно в настоящее время вести уроки в соответствии с требованиями ФГОС НОО, не прибегая к современным методам и средствам обучения. Рекомендуемые образовательные сайты помогут представить информацию в соответствии с последовательной реализацией

принципа наглядности. Кроме того, школьникам нравится учиться с использованием современных средств обучения.

Литература

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 470 с.
2. Калинин А.В. Информационная структура управления процессом усвоения знания // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2019»). Ответственные редакторы Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. 2015. С. 112-117
3. Леонович Е.Н. Развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника. Начальная школа. 2013. № 1. С. 30 – 33.
4. Леонович Е.Н. Мой первый толковый словарь. Более 500 слов с иллюстрациями: [для младшего школьного возраста] Москва, 2008.
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.

Гейбатова С.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

sabina.geibatova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О МАЛОЙ РОДИНЕ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для воспитания основ патриотизма. Формирование представлений старшего дошкольника о малой Родине является неотъемлемой частью воспитания социально-ориентированной личности, знающей народные традиции, обычаи, почитающей и уважающей свою Родину. Одним из эффективных методов по формированию представлений и патриотических чувств является проектная деятельность, создающая взаимосвязь обучения с жизнью детей, развивающая творческий потенциал ребенка, желание узнавать новое, в том числе об истории родного края.

Ключевые слова: формирование представлений, малая Родина, старший дошкольник, проектная деятельность, образовательный проект, познавательная активность, патриотизм.

В старшем дошкольном возрасте активно развиваются познавательные потребности детей, о чем свидетельствует исследовательская, поисковая

активность, направленная на обнаружение нового. Дети часто задают такие вопросы, как «почему» и «зачем». При этом они не только спрашивают, но и стремятся сами найти ответы. С.Л. Рубинштейн отмечал, что возникновение вопросов является верным признаком «начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания» [5].

В старшем дошкольном возрасте дети проявляют ярко выраженный познавательный интерес к явлениям окружающего мира и природе родного края, которая их окружает. В связи с этим начиная с дошкольного возраста необходимо формировать у детей высокие нравственные и морально-психологические качества, среди которых большое значение имеет патриотизм. Поэтому, приобретение представлений о своем крае, своей малой Родине формируют интерес, потребность в знаниях, которые соответствуют природным и индивидуальным задаткам детей.

Малая Родина возникает в сознании дошкольников как культурная ценность, среда жизнедеятельности ребенка, его саморазвития; пространство узнавания мира и его модель; воспитательная среда и пространство гражданской, экологической и художественно-творческой активности. Для формирования представлений о малой Родине у дошкольников необходимо создать условия не только для эмоционального переживания событий, связанных с малой Родиной, но и для развития у них познавательной активности.

Однако в процессе работы над проблемой исследования было выявлено противоречие: в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, у дошкольников должны быть сформированы базовые представления о малой Родине и своей стране, но решение данной задачи осложняется недостаточным методическим обеспечением. Отсутствуют необходимые методические пособия, материал, который бы позволил проектировать и проводить образовательные события, направленные на формирование у дошкольников любви и уважения к родному краю, к его ценностям и людям.

Во всех программах для дошкольных образовательных учреждений ставятся задачи по нравственно-патриотическому воспитанию, а далее каждый педагогический коллектив и каждый педагог решает какими методами и средствами он будет их реализовывать.

Дети дошкольного возраста эмоционально воспринимают окружающий мир, поэтому формирование у них патриотических представлений о родном городе и крае должно быть направлено на чувства и проявление эмоционального отношения и к малой Родине. Как показывает опыт работы - этот процесс не простой и длительный.

Опытно-экспериментальная работа по формированию представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 79 «Сказка», г. Орел. В нем приняли

участие дети 5–7 лет в количестве 40 человек, из них – 20 контрольная и 20 – экспериментальная группы.

С целью исследования представлений о малой Родине были использованы задания оценки уровня патриотического воспитания [3]. Результаты диагностики показали, что 40% детей контрольной и 35% дошкольников экспериментальной групп имеют низкий уровень представлений о малой Родине. Были отмечены: незнание названия улиц и площадей, трудности с узнаванием достопримечательностей города и определением назначения предметов быта и народных игрушек и др.

Только у 5% детей экспериментальной группы и у 10% дошкольников контрольной группы имеются относительно отдельные представления о малой Родине.

Полученные данные обусловили необходимость проектирования определённой работы в данном направлении.

В качестве средства формирования представлений старших дошкольников о малой Родине мы выбрали проектную деятельность.

Сегодня одним из наиболее ярких, развивающих, интересных, значимых методов, как для взрослых, так и для детей дошкольного возраста является проектная деятельность. Это обусловлено тем, что проектирование во всех сферах человеческой деятельности становится универсальным инструментом, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность [1].

Образовательный проект – это творческая работа педагога, предполагающая разработку совместной деятельности, связанной общей темой и проблемой, значимой для дошкольников. Для этого педагог создает необходимые педагогические условия, организуя соответствующим образом предметно-развивающее пространство группы [2].

Нами был разработан образовательный проект, направленный на формирование патриотических представлений детей дошкольного возраста «Орел – город, в котором я живу». Проект ориентирован на то, чтобы сформировать у детей дошкольного возраста патриотические отношения и чувства к своей семье, городу, к природе, культуре на основе сохранения исторических и природных особенностей, культурно-нравственных ценностей родного края. Воспитание собственного достоинства как гражданина России, уважения к прошлому, настоящему, будущему родного края, толерантного отношения к представителям других национальностей.

Цель проекта – создать условия и расширять представления воспитанников старшего дошкольного возраста о малой Родине.

Задачи проекта:

– формировать первоначальные представления об истории и своеобразии города Орел;

- знакомить воспитанников с достопримечательностями, культурой и традициями родного города и края,
- рассказывать детям об известных земляках, прославивших свой край трудовыми, героическими и культурными достижениями;
- развивать интерес к природе города и ближнего пригорода;
- создавать ситуации для развития наблюдательности, любознательности, познавательной мотивации и творческой активности;
- создавать условия для самостоятельной деятельности, развития способностей и инициативы детей;
- включать членов семьи воспитанников в совместное взаимодействие.

Формы реализации образовательного проекта – занятия, беседы родном крае с элементами мультимедиа, просмотр презентаций и виртуальных экскурсий, прогулки (с родителями), дидактические игры, чтение художественной литературы, поисковая деятельность, продуктивная деятельность, викторины и выставки и др. Образовательный проект реализуется в совместной деятельности педагогов, детей и родителей фронтально и с подгруппами по интересам, а также в самостоятельной деятельности детей.

Условиями успешной реализации образовательного проекта мы считаем создание соответствующей развивающей образовательной среды; поддержка осознанного отношения ребенка к окружающему миру; определение содержания образовательной деятельности соответствующего интересам, возрастным особенностям и индивидуальным потребностям детей; установление взаимодействия с родителями, которые являются полноценными субъектами образовательного процесса.

Опыт реализации образовательного проекта выявил наиболее эффективные формы взаимодействия с родителями:

- наглядно-информационные формы общения;
- совместная разработка маршрутов выходного дня;
- участие родителей в проектах группы и детского сада;
- оформление тематических альбомов, фото-стендов и плакатов;
- привлечение родителей к пополнению уголков края и города;
- выставки семейных рисунков и поделок;
- участие в экологических акциях;
- совместные походы и экскурсии;
- участие в конкурсах и др.

Повторная диагностика формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников выявила положительную динамику, которую мы видим в достижении предполагаемых результатов от реализации образовательного проекта «Орел – город, в котором я живу». Характеристику высокого уровня формирования представлений старших дошкольников о малой Родине мы определяем следующим образом: ребенок знает свое имя и фамилию, имеет

представление о членах семьи и ближайших родственниках. Знает название города и страны, свой адрес. Называет 3-4 достопримечательности и зеленые зоны города, 4- 5 названий улиц и площадей, название реки, узнает герб города. Задаёт вопросы о названиях улиц города. Называет народные праздники, игрушки и предметы быта. Имеет представления об известных земляках, прославивших свой край трудовыми, героическими и культурными достижениями. Проявляет интерес к природе города и ближнего пригорода, о географическом расположении города, о растительном и животном мире родного края и города. Рассказывает о прогулках по городу, включая описания известных мест. Средний уровень развития представлений о малой Родине был выявлен у дошкольников, которые знают свое имя, фамилию, имеют некоторое представление о членах семьи и ближайших родственниках. Знают название города и страны, свой адрес. Затрудняются назвать несколько достопримечательностей и зеленые зоны города, могут назвать 2-3 улицы и площадей города, название реки, с помощью наводящих вопросов воспитателя узнает герб города. После пояснений взрослого называют народные праздники, игрушки и предметы быта. Имеет некоторые не последовательные представления об известных земляках, прославивших свой край трудовыми, героическими и культурными достижениями. Не знают географического расположения родного края и города. Проявляют заботу к природе города и ближнего пригорода, не интересуется растительным и животным миром родного края и города. Рассказывают о прогулках по городу, включая описания некоторых запоминающихся мест, но затрудняется в объяснении своих чувств и личностного отношения к окружающей действительности. Низкий уровень формирования представлений старших дошкольников о малой Родине характеризуется следующим: ребенок знает свое имя и фамилию. Не знает названия страны, города. Знает свой адрес. Отсутствуют знания о достопримечательностях родного города; плохо знает названия улиц; не может назвать народные праздники, игрушки; не знает географического расположения города. Не владеет знаниями о растительном, животном мире родного края и города. Ребенок затрудняется отвечать на поставленные вопросы. Отсутствуют любимые достопримечательности в городе. Не проявляет интерес к природе города и ближнего пригорода.

Образовательный проект по формированию у старших дошкольников представлений о малой Родине расширил представления и знания детей о родном городе и крае. В экспериментальной группе старших дошкольников высокий уровень был выявлен у 12 детей, что составляет 60 % воспитанников. Остальные 40% детей достигли среднего уровня, что является хорошим результатом за 6 месяцев реализации образовательного проекта.

Литература

1. Афанасьева В.В. Проектная деятельность как средство формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников / В.В. Афанасьева, В.И. Мишанина // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4 - 3.
2. Морозова Л.Д. Теория и практика проектной деятельности в дошкольном образовании: Монография / Л. Д. Морозова. — СПб. : Издатель Мархотин П. Ю., 2018. — 112 с.
3. Новицкая М.Ю., Афанасьева С.Ю., Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Мониторинг патриотического воспитания детей 5-7 лет. /М.Ю.Новицкая, С.Ю.Афанасьева, Н.А.Виноградова, Н.В. Микляева – М.: Дрофа, 2010. – 160 с.
4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л.Рубинштейн – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

Демина А.Н.

магистрант ИППЛ ШАЛУ ВО МГПУ

annadem1396@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОЙСТВ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР В
ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ**

Статья посвящена проблеме изучения свойств геометрических фигур в начальных классах и решения задач с использованием свойств геометрических фигур с помощью различных приемов практической деятельности. Также в статье рассматриваются методологические вопросы обучения младших школьников свойствам геометрических фигур и основным понятиям геометрии.

Ключевые слова: свойства геометрических фигур, начальные классы.

The paper contemplates the problem of studying the properties of geometric shapes in primary classes and solving problems using the properties of geometric shapes using various methods of practical activity. The article also discusses methodological issues of teaching younger students the properties of geometric shapes and basic concepts of geometry.

Keywords: properties of geometric shapes, elementary school.

Многие учителя математики отмечают, что обучающиеся основной школы и старших классов легче овладевают алгеброй, чем геометрией. Данная особенность объясняется не столько сложностью учебного предмета, сколько трудностью пространственного восприятия, мышления и воображения обучающихся. Проблемы в решении задач по геометрии проявляют себя не только в текущем учебном процессе, но и при сдаче обучающимися экзаменов.

Методисты отмечают, что в школе необходима целенаправленная работа по формированию у обучающихся умения оперировать пространственными образами, которая будет начинаться уже в 1 классе и продолжаться на протяжении всего периода обучения в школе. Уже в начальной школе у учеников нужно формировать понимание свойств геометрических фигур на основе развития пространственного восприятия, мышления и воображения. Это позволит им в дальнейшем гораздо лучше решать задачи по геометрии [1].

Необходимость развития пространственного мышления в начальной школе обусловлена еще и тем, что наглядно-образное мышление является приоритетным до 11 лет [4, с. 141].

Методисты указывают на следующие особенности изучения свойств геометрических фигур в начальной школе:

1. Изучать геометрические фигуры нужно в связи с реальными объектами. Младшим школьникам необходимо предъявлять реальные материальные объекты. При этом нужно обращать внимание, чтобы ученики не путали свойства геометрической фигуры со свойствами предмета [6].

2. При выборе материальной модели геометрической фигуры необходимо учитывать контекст, который задает ее свойства. Например, город обозначается точкой на карте. В других ситуациях (контекстах) город не может обозначаться точкой.

3. Для овладения геометрическим пространством обучающиеся должны уметь менять «точку отсчета». Причем система отсчета является геометрической, а не бытовой. Например, является линия горизонтальной или вертикальной можно определить, только учитывая, по какой поверхности она проведена – по горизонтальной или вертикальной (а не потому, что линия проведена «справа – налево» или «сверху – вниз»). Работа в геометрическом пространстве требует создания и оперирования образами геометрических объектов и осознания отличия геометрического пространства от реального [4].

4. При расхождении жизненного опыта школьника и изучаемого геометрического понятия (свойства) учителю начальных классов необходимо организовать практическую деятельность, в которой ученик сможет создать образы, адекватные геометрическому понятию.

5. Овладевать свойствами геометрических фигур обучающимся необходимо в практической деятельности. Для создания у ученика верного представления о форме необходимо организовать работу с моделями фигур, включающую в процесс познания не только зрительные, но и тактильно-кинестетические ощущения ребенка. Например, понятие о длине нужно сначала формировать без линейки.

6. Все условные изображения можно разделить на три большие группы: 1) наглядные (реалистические); 2) наглядно-знаковые; 3) символические. Обучение младших школьников геометрии первоначально должно строиться на реалистических изображениях.

7. Обучение оперированию пространственными образами должно повторять онтогенетические этапы развития пространственного мышления.

Первый тип оперирования – исходный образ, уже созданный на графической наглядной основе, в процессе решения задачи на движение мысленно видоизменяется в соответствии с условиями задачи. Например, при мысленном вращении образ изменяется и создается новый образ.

Второй тип оперирования – исходный образ под влиянием задачи изменяется по структуре путем наложения, совмещения, добавления (усечения) и т.п.

Третий тип оперирования – на основе исходного образа создается новый образ, возникающий путем многократных преобразований исходного образа [4].

Эти типы оперирования можно рассматривать как уровни развития пространственного мышления. В начальной школе обучающиеся предлагаются задачи, предполагающие первый и второй типы оперирования пространственными образами.

При изучении свойств геометрических фигур в начальной школе, при решении задач педагоги предлагают использовать следующие приемы.

1. Построение геометрических фигур из палочек, проволоки, полосок и т.п. Например, при решении задачи – можно ли построить треугольник, сторонами которого являются отрезки 5 см, 4 см и 10 см – школьники могут прийти к выводу, что «нет, нельзя», в ходе самостоятельной практической деятельности [8].

2. Перегибание листа бумаги. Это позволяет создать новый образ путем изменения исходного. Например, создать квадрат из прямоугольника; треугольник из квадрата, квадрат из круга и т.д. При этом лист бумаги складывается, вырезание осуществляется по сгибу. Новая фигура создается без участия линейки. Также перегибание листа бумаги предоставляет возможность построения объемных геометрических фигур с целью дальнейшего разбора их свойств, дифференциации плоских и объемных фигур [8].

При решении задач на построение и преобразование геометрических фигур также можно использовать прием перегибания листа бумаги. Например, построить два равных отрезка, равные углы и т.п. [7].

3. Оригами. Использование данной техники позволяет познакомить младших школьников со многими геометрическими понятиями и свойствами, такими как диагональ, угол, отрезок, точка, симметрия и др. Отличительной особенностью использования техники оригами для изучения свойств геометрических фигур является то, что их усвоение является как бы «вторичным» эффектом, потому что все внимание школьников сосредоточено на творческом процессе, на создании поделки из бумаги. Ситуация творчества создает положительный эмоциональный фон, который способствует лучшему усвоению учебного материала [2].

4. Построение фигур (плоских и объемных) из спичек, палочек; концы палочек слепливаются пластилином [5].

5. Разгадывание загадок, в которых школьникам необходимо отгадать фигуру по заданному набору свойств [3]. Сравнение фигур (объемных и плоских; различных плоских; различных объемных). Выделение общего свойства для заданного ряда фигур [5].

Существует множество конкретных методик изучения геометрии в начальных классах. Какова бы ни была специфика конкретной методики, овладение младшими школьниками знаниями о свойствах геометрических фигур и развитие умения их использовать при решении задач возможно только в ходе практической деятельности, в которой обучающиеся знакомятся со свойствами геометрических фигур через собственные тактильные, кинестетические, слуховые, зрительные ощущения [7]. Ученики должны иметь возможность любую задачу решить (или проверить правильность своего решения) в практической деятельности.

Литература

1. Василенко А.В. Развитие пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии: психологический аспект // 2010. № 2. – С. 170-174.
2. Гоголева А.Р. Использование оригами в обучении математики начальной школе // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 3. С. 81-85.
3. Лопатина А., Скребцова М. Сказочная математика. – М.: Амрита-Русь, 2009. – 240 с.
4. Методика обучения геометрии: Учебное пособие / под ред. В. А. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия». – 368 с.
5. Никольская И.Л., Тигранова Л.И. Гимнастика для ума. Книга для учащихся начальных классов. – М.: Экзамен, 2014. – 240 с.
6. Полунина И.А., Стойлова Л.П. Задачи на распознавание в начальном курсе математики и проблемы обучения их решению // Начальная школа. 2010. № 1. – С. 57-61.
7. Стойлова Л.П. Развитие математических способностей у младших школьников в современных условиях // Начальная школа. 2013. № 11. – С. 56-57.
8. Шереметьева О.В. Изучение свойств геометрических фигур на основе перегибания бумаги в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11. № 1. – С. 227-230.

Елкина Е. А.

учитель начальных классов ГБОУ школа 1527 г. Москвы

elkina.ekaterinaandreevna@mail.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД СКАЗКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности сказки, ее потенциал в обучении и воспитании младших школьников, даются методические рекомендации по организации работы над сказкой в начальной школе с учетом специфики данного жанра литературы.

Ключевые слова: сказка, методика работы над сказкой.

Среди поликультурной художественной литературы особое внимание не только детей, но и взрослых привлекает сказка. Через сказки учащиеся знакомятся со спецификой культуры народов мира, узнают о разнообразии жизни и проблемы людей разных стран и континентов. Это приобретает особое значение в условиях функционирования поликультурной начальной школы [2, С.48].

В начальных классах ознакомления детей с особенностями сказок осуществляется через их чтение и обсуждение в группах. При этом ученики находят отличительные черты в вариациях одной и той же сказки. Особенно детям нравится работать с вариантами уже знакомых им сказок.

Важность знакомства со сказками как литературного жанра обусловлено их морально-эстетической ценностью и познавательными возможностями. Жанровая специфика сказки проявляется прежде всего в ее доступности детям 6-9 летнего возраста, выраженной простотой сюжета, наличием выдумки, а также яркости и выразительности речи.

Сказка является носителем и источником информации о разных народах, их быте и нравах.

Ученики могут почерпнуть из сказок много знаний: а) первые представления о времени и пространстве, б) связь человека с природой и окружающей действительностью, в) понятия духовности и нравственности.

Сказки дают возможность ребенку увидеть добро и зло, помогают расширить словарный запас, делают речь содержательной, эмоциональной, образной, развивают фантазию и воображение.

Сказка позволяет решать важные педагогические задачи:

- усилить способности к обучению,
 - пробуждать творческую силу, уникальность сказок позволяет развивать творческий потенциал личности ребенка,
 - направить ее на познание окружающего мира и своего внутреннего «я».
- Она предлагает и объясняет юному читателю разные формы поведения людей.

Как обозначено в специальной литературе, на уроках литературного чтения дети, чтобы лучше понять смысл сказки, должны увидеть четыре ее свойства:

- 1) магическую, она присутствует в образах главных героев;
- 2) ум и доброту, которые всегда побеждают зло,
- 3) магическую силу, она ограничена и может изменить только внешние условия;
- 4) зло, которое никогда не побеждает, но всегда и везде присутствует.

Сказка наполнена описаниями чудес, герои ее обладают чудодейственной силой. Ребенок воспринимает того или иного героя как реального, переживает и сочувствует положительным героям. Сказки дают возможность ребенку в простой и доступной форме оценить имеющиеся проблемы.

Сказки, как было обозначено, развивают речь ребенка, обогащают его словарным запасом.

В своей работе в качестве учителя мы используем следующие направления.

1. Рассказывание сказки.

1.1. Рассказ новой сказки от третьего лица.

1.2. Рассказ сказки группой. При этом сказка разбивается на смысловые части. Учащиеся поочередно рассказывает небольшой отрывок сказки.

Большой эффект мы получим, если учащиеся будут рассказывать ту или иную сказку от лица разных героев. Здесь можно работать над интонацией, использовать невербальные средства устной речи (жесты, мимика, поза, взгляд). Во время данного вида работы целесообразно использовать ауди- и видеозапись, что поднимет интерес учащихся к осуществляемой деятельности.

2. Накопленный опыт позволяет перейти к созданию собственной сказки при реализации подходов разноуровневого обучения [3, С. 3].

2.1. Создание индивидуальной сказки каждым учащимся. Такой вид деятельности отразит характерные черты каждого ребенка (его интересы, его способности и пр.). Идея, воплощенная в волшебном образе героя сказки, раскрывает направленность личности сказителя. Учителю предоставляется возможность воспользоваться результатами импровизированной диагностики и выстроить процесс обучения с учетом потенциала обучаемого. Особенно важно учитывать вскрытые особенности характера при управлении взаимодействием внутри небольших групп младших школьников [1, С.112].

2.2. Групповое создание сказки. Здесь каждый ученик по очереди дополняет собственным продолжением сказочный сюжет.

Данный вид работы позволит понять, насколько сильно выражен интерес школьников к сказке, насколько сплоченным является коллектив группы. При этом, переходя от внешнего плана «по возрастающим чинам» к внутреннему плану, дети «будут рисовать художественную картину мира» [4, С. 9].

2.3. Создание собственной сказки за ограниченное время.

Таким образом, сказка развивает творческий потенциал личности ребенка, его фантазию, воображение. Она закладывает в нем основы поведения и общения, учит целеустремленности - умению ставить цели и настойчиво идти к ним. При знакомстве со сказками разных народов мира младшие школьники лучше и легче интегрируются в национальную и мировую культуру. Работа над сказкой поэтому должна составлять важное направление обучения на уроках литературного чтения в начальных классах.

Литература

1. Калинин А.В. Информационная структура управления процессом усвоения знания // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2019»). Ответственные редакторы Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. 2015. С. 112-117

2. Леонович Е.Н., Романова М.Р. Особенности обучения русскому языку в поликультурной начальной школе. Среднее профессиональное образование. 2016. № 5. С. 48-50.

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

4. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7-11

5. Меркурьева Т. В. Исторический анализ особенностей преподавания сказки в начальной школе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 5.

Зараменских Е.С.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

danelen.80@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ СЛОВАРНО-ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье освещаются некоторые аспекты словарно-лексической работы на уроках русского языка и литературного чтения. Автор пытается доказать неразрывную связь лексической работы и работы по развитию речи учащихся на других уровнях: синтаксическом и коммуникативном.

Ключевые слова: методика развития речи учащихся на лексическом уровне, коммуникативная направленность словарно-лексической работы в начальной школе.

The article covers some aspects of dictionary-lexical work in the lessons of the Russian language and literary reading. The author tries to prove the inextricable

connection of lexical work and work on the development of speech of students at other levels: syntactic and communicative.

Key words: method of students' speech development at the lexical level, communicative orientation of vocabulary-lexical work in primary school.

Теория и практика словарно-лексической работы в начальной школе имеют давнюю традицию: ее приемы и методы начали разрабатываться в отечественной методике начального обучения русскому языку еще в середине 19 века выдающимися учеными и методистами того времени: И.И. Срезневским, Ф.И. Буслаевым, К.Д. Ушинским, Д.И. Тихомировым и другими.

В современной методике преподавания русского языка в начальной школе определены задачи и основные направления лексической работы, разработаны приемы толкования слов, незнакомых учащимся, существуют разнообразные словарно-стилистические упражнения, которые позволяют уточнить применение детьми в практике собственной речи многозначных слов, слов-синонимов и слов-антонимов, паронимов, стилистически нейтральной и стилистически маркированной лексики.

Как отмечают современные методисты, «обучение в начальной школе – это начало систематического «лексического образования человека». Именно в начальной школе в процессе лексической работы развивается внимание учащихся к значению слова, к более точному употреблению слов в своей речи, воспитывается потребность использовать все богатства русского языка для выражения мысли в собственной речи, формируется интерес к лексическому богатству родного языка» [3, 439].

Сегодня трудно себе представить урок русского языка или литературного чтения в начальной школе без словарно-лексической работы. Младшие школьники усваивают правописание слов с непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка: читают и запоминают такие слова, записывают их в тетрадях и маленьких индивидуальных словариках, иногда устно составляют словосочетания и предложения с этими словами, реже – письменно. Объясняются значения новых слов и уточняются новые значения многозначных слов, уже известных младшим школьникам. На уроках русского языка учащиеся знакомятся со многими языковыми понятиями: лексическая синонимия и антонимия, многозначность слова, омонимия, пассивная лексика современного русского языка – архаизмы, фразеологические единицы и некоторые другие. Почти в каждом учебнике русского языка для начальной школы имеются маленькие «словарики» - орфографические, орфоэпические, список фразеологизмов и некоторые другие справочные материалы.

Можно заметить, что на уроках русского языка в начальной школе преобладает узуальный подход к лексической работе, что вполне оправданно: основной задачей уроков русского языка является освоение системы языковых понятий [2]. Да, иногда учащиеся составляют словосочетания и предложения с

некоторыми словами, которые осваиваются на уроках русского языка: «Ученик положил ручку в *пенал*»; «Мама купила Вите *пенал*»; «*Пенал* лежит на парте». Мы видим, что порой предложения с одним и тем же словом не имеют надежной тематической основы, замыкаются внутри самого предложения.

Между тем полноценное овладение лексическими единицами языка требует более широкой коммуникативной основы, некоторого тезауруса: «В начальной школе особую значимость приобретает коммуникативная направленность образовательного процесса, обеспечивающая эффективность речевого общения учащихся, развитие их межличностных отношений» [6, 91].

Не менее важной является словарно-лексическая работа и на уроке литературного чтения. Кажется, что здесь имеется достаточная коммуникативная основа – работа ведется на основе текста читаемого произведения. Правда, здесь она сосредоточена не на усвоении норм правописания этих слов и не на усвоении языковых понятий, а на собственно лексических проблемах читаемого текста, например, на толковании слов, которые были не понятны учащимся при чтении. Современная методика лексической работы предлагает несколько способов толкования слов, авторами учебников и учителями начальной школы заранее формируется корпус словарных единиц, нуждающихся в объяснении. Данное направление словарно-лексической работы было заложено еще в 19 веке и отвечало задаче просвещения учащихся: наряду с объяснением лексического значения слова попутно подробно рассказывали о самом предмете, сопровождая все это показом картинки, макета, тем самым расширяя кругозор обучающихся в начальной школе.

Современный младший школьник в условиях информационного общества не очень нуждается в расширении своего кругозора: любые сведения он может легко получить из многочисленных источников. Да и в начальную школу дети приходят с довольно значительным багажом знаний, которые он получил в дошкольном детстве с помощью родителей, телевидения и других информационных каналов. Однако традиции в организации лексической работы на уроках литературного чтения по-прежнему живы, и ведущим направлением по-прежнему является семантизация слов и словосочетаний из читаемого текста, тем более, что в условиях современного поликультурного состава учащихся в начальных классах данная линия считается первоочередной. По мнению некоторых авторов, это способствует созданию «педагогических условий для «мягкого» включения учащихся-инофонов в процесс обучения русскому языку» [5, с. 293].

Обратим внимание, что новые слова часто пополняют пассивный словарь учащихся, в меньшей мере – активный. Приведем примеры из педагогической практики. В рассказе М. Горького «Случай с Евсейкой» из учебника литературного чтения для третьего класса УМК «Школа Россия» имеется большое количество наименований морских обитателей, например, «морская звезда», «лангусты», «краб», «актиния», «морская лилия», «креветка», «морская

черепаха», «морской пузырь», «сепия», «сифонофоры» и некоторые другие [1]. В активный словарь могут попасть слова, которые до встречи с рассказом М. Горького были известны читателям младшего школьного возраста, например, «морская звезда», «краб», «креветка», «черепаха». Остальные наименования морских обитателей вряд ли удостоятся внимания учащихся и активного употребления ими в речи, хотя показать иллюстрацию к этому рассказу с изображением большинства морских рыб и животных, видимо, следует. Думается, что и при пересказе нельзя требовать от учащихся использовать все или большинство названий морских обитателей, однако можно посоветовать им употребить те, которые ученик знает или которые хочет повторить. Так можно усилить мотивацию учебной деятельности младших школьников при создании собственного текста по материалам прочитанного художественного произведения.

Еще один пример из этой же учебной хрестоматии для третьего класса [1]. В рассказе В. Белова содержится несколько слов лексики ограниченного употребления: «кривоногая», «шельма», «блудня», «батявка», «шаромыжник». Это диалектные и просторечные слова, и, хотя многие из них, безусловно, не известны третьеклассникам, объяснять значения этих слов вряд ли стоит. Именно на это нацеливает учителя задание к данному тексту в методическом аппарате учебника: «Обрати внимание, как автор описывает негодование Лидии. Можно ли весь эпизод заменить одним предложением: Лидия ругала Мальку за то, что собака принесла двух щенков?». Казалось бы, вполне разумная и методически оправданная рекомендация, которая дает образец трансформации отрывка текста на основе гипо-гиперонимических отношений в лексической системе русского языка: некоторое количество бранной лексики заменяется одним словом родовым понятием – ругала (собаку Мальку). Однако анализ учительских конспектов, выложенных на методических и образовательных сайтах, показывает, что учителя часто поступают наоборот: тщательно и долго объясняют слова из этого рассказа, которые вряд ли обогатят речь воспитанников.

Безусловно, лексика текста, которая составляет его тезаурус должна быть освоена полностью, потому что это основа освоения фактуального содержания произведения, это залог формирования метапредметных читательских компетенций младших школьников [4]. Наконец, ключевые слова лежат в основе совершенствования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, которые сегодня являются наиболее востребованными.

Полагаем, что коммуникативность словарно-лексической работы сегодня востребована, особенно на уроках литературного чтения. Показателем сформированности навыков смыслового чтения часто являются именно коммуникативные умения. Прочитанный текст надо уметь пересказать, сформулировать выводы, аргументированно доказать, используя материалы художественного текста, свою точку зрения при анализе и интерпретации текста.

Литература

1. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений в комплекте с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2- ч. Ч.2. [Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова и др.]. 2-е изд.- М.: Просвещение, 2013. 223 с.
2. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. 255 с. - Сер. Бакалавр. Академический курс. Модуль
3. Сильченкова Л.С. Научные основы словарно-лексической работы в начальной школе / Современное русское языкознание и лингводидактика. Сборник научных трудов, посвященный 95-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского. 2018. С.438-452
4. Сильченкова Л.С., Кочеткова Т.Н. Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников// Начальная школа. 2014. №12. С.29-33
5. Трегубова Л.С. Принципы обучения младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л. В. Савельевой, Г. С. Щеголевой, Е. А. Гогун. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. С. 292–298
6. Трегубова Л.С. Реализация взглядов М.Р.Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы// Школа будущего. Научно-методический журнал. 2017. № 1. С.90–97

Калицкая О.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

o.kalitskaya@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ В ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ЛУК – ЗЕЛЕНый ДРУГ»

В статье рассмотрено понятие трудового воспитания, в частности, труд в природе. Предложен экологический проект, который позволяет формировать трудовые навыки у старших дошкольников.

Ключевые слова: Труд, трудовое воспитание, труд в природе, проект, проектная деятельность.

Дети всегда с большим интересом относятся к природе, животным, растениям. Жужжание насекомых, пение птиц, красота луговых цветов, звук

дождя, след убегающих белок, заяц, лужи после летнего дождя, медленно падающий снег – такие простые природные явления привлекают внимание детей, повышают их интерес, развивают пытливость ума.

Ознакомление детей с природой – это возможность расширить знания об окружающем мире, получить тактильный опыт, возможность наблюдать за изменениями времени года.

Интерес к природе необходимо воспитывать у детей с самого раннего детства. Бережное обращение с растениями, деревьями, насекомыми, животными воспитывает не только понимание хрупкости окружающего мира, но и учит детей заботиться и ценить животный и растительный мир. Педагоги учат, что растения нельзя вырывать, мять, топтать, а лучше их полить, удобрить. Ухаживая за маленьким растением, ребенок впоследствии удивится и восхитится, в какое прекрасное дерево оно превратилось.

Непосредственное соприкосновение с природой дает детям понимание, что человек может трудиться в природе и труд может приносить результат в форме урожая. Ухаживая за животными и растениями, ребенок учится наблюдать за поведением животных, их повадками, за ростом растений, разными этапами роста (появился росток, вырос, расцвел, дал плоды). Дети учатся устанавливать взаимосвязь между состоянием растений и теми действиями, которые они совершают по уходу за растениями. Труд в природе помогает развить и укрепить такие важные качества как сочувствие, сопереживание, желание помочь, ответственность за свои действия, радость за полученный результат.

В современных дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), к сожалению, сокращены возможности по включению детей в труд в природе. Так, в соответствии с п.7.5 Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов (далее - СанПиН) 2.4.1.3049–13, в редакции от 27.08.2015 г, не рекомендуется размещать цветы в горшках на подоконниках помещениях ДОО. В соответствии с п. 6.11 СанПиН не допускается размещение аквариумов, животных, птиц в помещениях групповых. Аквариумы можно располагать только в коридорах детского сада. Дети могут кормить рыб, животных только под наблюдением педагогов.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) с 1 января 2014 г. ситуация в дошкольных организациях несколько изменилась, в стандарте появились такие виды труда как: самообслуживание и элементарный бытовой труд в помещении и на улице. Очень важным при этом стало вовлечение в эту деятельность всех субъектов образовательного процесса – педагогов, детей и их родителей. «Основной задачей ДОО является создание единого пространства развития ребенка в семье и детском саду, обеспечение заинтересованности родителей в совместной работе, превращение их в активных участников образовательного процесса. Создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья

— дошкольная организация» — это одна из приоритетных задач дошкольного образования, а вовлечение родителей в реализацию образовательных задач детского сада – важнейший канал повышения субъектности ребенка» [2, с. 172].

Одним из средств, направленных на ознакомление с природой, окружающим миром, является проектная деятельность. По словам педагогов-практиков Л.С. Киселёвой, Т.С. Лагоде, М.Б. Зуйковой и др. метод проектов представляет собой способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, где учащиеся становятся «деятелями», а не «исполнителями». В ходе такой организации учебного процесса дети пытаются сами найти решение проблемы, производя необходимые опыты, эксперименты. В ходе решения проблемы, поиска ответов на вопросы происходит интеллектуальное, творческое развитие ребят, появляется умение самостоятельно получать знания и применять их в практической деятельности. Суть педагогического проектирования состоит в том, что создаются предположительные варианты будущей деятельности, есть результат проект, к которому стремится каждый ребенок. Проектная деятельность, связанная с огородничеством, высаживанием лука, цветов, других видов овощей, ягод дает детям не просто представление о труде, а о наглядном результате труда. Дети могут в конце потрогать результат своего труда, пощупать, и даже съесть. Практическая направленность заключается в том, чтобы каждый ребенок может принять активное участие и пронаблюдать за ростом овощной культуры, обратившегося в перья зелёного лука.

В целях повышения эффективности работы ДОО «Покровский квартал» ЦАО г. Москвы, по взаимодействию детей с природой, окружающим миром, создания оптимальных условий для организации предметно-развивающей среды в дошкольной организации, нами был разработан и реализован экологический проект «Лук- зелёный друг».

Участники проекта: воспитанники старшей группы, их родители, воспитатели

Продолжительность реализации проекта: 6 месяцев (январь-июнь 2020 г.)

Основные задачи реализации проекта в рамках ДОО:

- создание условий для совместной познавательной деятельности родителей, детей, педагогов по развитию экологической компетенции дошкольников;
- развитие познавательных и интеллектуальных способностей детей, творческого потенциала;
- научить детей планировать трудовую деятельность, подготовить необходимое оборудование;
- формирование эмоционального, ценностного отношения к результатам труда.

Реализация задач проекта включила следующие этапы:

I этап – подготовительный

1. Составление плана работы по реализации проекта «Лук – зеленый друг»
2. Подбор и изучение методических и справочных материалов по использованию технологии в ДОО
3. Творческая и интеллектуальная подготовка по проекту вместе с дошкольниками.

II этап – основной (практический).

Реализация проекта в рамках ДОО

III этап – заключительный.

1. Анализ полученных результатов между дошкольниками и педагогами.
2. Анализ полученных результатов совместно с родителями.

Таблица 1.

План мероприятий по реализации проекта «Лук –зеленый друг»
в ДОО «Покровский квартал» ЦАО г. Москвы:

Месяц	Деятельность
январь	Аппликации на тему Труд, морковь, горох, лук, картофель
февраль	Чтение художественной литературы на тему труд С. Маршака «Почта», «Пожар», Энциклопедия Животного и Растительного мира для дошкольников, Дж.Родари «Приключения Чиполлино и его друзей»
март	Дидактические игры «Чудесный мешочек», «Вершки-корешки» Игры, связанные с угадыванием фруктов овощей по вкусу, форме, запаху, цвету Домино с изображением фруктов, овощей
апрель	Высадка лука в горшочках, подготовка удобрения, грунта
май	Уход за луком: полив, прополка
июнь	Сбор урожая, приготовление лука в салатах, супах

«Специально организованные опытнические ситуации, в отличие от простых наблюдений, позволяют более отчетливо увидеть отдельные свойства особенностей растений, животных и их жизнедеятельность. Опыты побуждают дошкольников сравнивать, сопоставлять, развивают наблюдательность, мышление. Интересные опыты мы проводим с водой, песком и глиной, наблюдаем за выращиванием зелени, например, репчатого лука» [4, с. 191].

Трудовая деятельность ребят, их участие в проекте имеет огромное воспитательное и образовательное значение. В процессе ухода за луковицами, ребята исправно поливали, пропалывали сорняки, наблюдали ежедневный рост лука. Дети смогли увидеть результат труда в виде перьев лука, с большим удовольствием представили результат труда родителям на совместном дегустационном обеде. Похвала родителей и педагогов стала большим стимулом для ребят в дальнейшем изучении растений, деревьев. Дети с удовольствием обсуждали возможность дальнейших экспериментов по выращиванию других культур и растений.

Таким образом, в результате данного проекта дети приобрели навыки бережного отношения к растениям, получили навыки коллективного труда, научились видеть и понимать связь трудовой деятельности и результатов труда. Однако любая воспитательная деятельность в ДОО неразрывно связана с участием родителей. Интерес родителей к деятельности ребенка, его увлечениям является огромной поддержкой для ребенка. Родители направляют, корректируют, расширяют познавательную деятельность. Только при взаимном сотрудничестве ДОО и семьи возможно говорить о полноценном и всестороннем развитии ребенка.

Такое взаимодействие является социализирующим фактором, совмещающим функции образовательной, культурной, социальной сфер организации детской жизни [6, с. 220].

Литература

1. Буравикова А. В. Опыт работы по экологическому проекту//Наука и образование: новое время. 2016. №1. С.34
2. Богуславская Т.Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО» Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Материалы международной научно-теоретической конференции (20 октября 2014 г.). – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – С. 171–185
3. Рыжова Н.А. О проекте «Стратегии экологического образования в Российской Федерации»// Дошкольное воспитание 2014. №1. С. 18-20.
4. Назаренко Т.В., Богуславская Т.Н. Организация развивающей предметно-пространственной среды в современной образовательной организации, реализующей программу дошкольного образования. В сборнике: Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Департамент образования города Москвы, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». 2016. С. 186-192.

5. Васильева А.И. Учите детей наблюдать природу. Минск: Народная асвета, 2016. 100 с.

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

Лунгу О.Ю.

*воспитатель МАДОУ детский сад комбинированного вида
г. Звенигород
olg.lungu@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ



В работе рассматривается использование педагогического потенциала сказок в практической деятельности педагога в воспитании дошкольников.

Ключевые слова: сказка, педагог, воспитатель, народная, русская, дошкольник, развитие, творчество.

Resume: in the work, the author considers the pedagogical potential of using Russian folk tales in the practical

activities of a preschool teacher. To this end, an analysis of the best practices of educators is carried out.

Keywords: fairy tale, teacher, educator, folk, Russian, preschooler, development, creativity.

Особое место в воспитании и развитии детей дошкольного возраста принадлежит сказке. По мнению исследователей, именно она выступает неисчерпаемым источником детского творчества, воздействуя на воображение и эмоции ребенка, вовлекает его в мир удивительных событий и приключений, заставляет сопереживать и содействовать персонажам, развивает способность удивляться и познавать [1].

Требования современного общества направлены на воспитание активной, творческой личности, а для этого необходимо создать условия для саморазвития и самореализации творческого потенциала ребёнка в процессе его интеллектуальной и продуктивной деятельности [5].

Сказка, как литературный жанр, идеальный инструмент для формирования духовной и творческой личности. Ребёнок не только получает первые представления о связи с природой, представление о времени, но и получает уроки нравственного отношения к предметам, явлениям.

Сказки для дошкольников имеют большое психологическое значение, оставляют простор воображению. Сказка - это "зеркало", отражающее реальный мир через призму детского воображения, а развитие воображения во все времена было и остается важным и необходимым условием для полноценного воспитания подрастающего поколения. Рассмотрим одну из классификаций видов сказок (классификация Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой). Здесь авторы выделяют такие сказки, как: народные, авторские, дидактические, художественные, психотерапевтические и психокоррекционные.

Народные сказки – наиболее древние сказки, которые ещё называют мифами. Основа мифов и сказок – единство человека и природы.

Художественные сказка - направлена на обеспечение гармонии в существовании отдельного индивида в социальной жизни, формирует личность, направляет в позитивный ракурс. Приучает к смелости, доброте, состраданию.

Дидактическая сказка – в форме сказки подаются учебные задания.

В зависимости от поставленной цели, подбираются сказки, которые помогут достичь желаемого результата.

В ходе написания статьи нами была поставлена следующая задача: проанализировать передовой опыт педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, а также изучить проекты, авторские методики, которые успешно применялись в практической работе педагогов с детьми.

Первый авторский проект «Сказка – рядом с нами!», который хотелось бы осветить подробно, представлен Лычагиной Л.В – воспитателем ДООУ «Дюймовочка» (г.Алдан) [2].

Информационная карта проекта:

Продолжительность проекта 2014 – 2015г.

Тип проекта: групповой, познавательно- творческий.

Участники проекта: воспитанники, педагоги ДООУ, родители.

Возраст детей: 3 – 4 года.

Цель проекта: создание системы развития творческих способностей для реализации потенциала самостоятельной, развивающейся, активной личности – посредством сказки.

Задачи: создание системы реализации творческого потенциала ребёнка при помощи сказки; создание психологически комфортных условий для развития творческих способностей с охватом всех образовательных областей.

Краткое содержание проекта:

Работа планировалась в три этапа:

Первый этап -диагностический, здесь планировалось изучение психолого – педагогических условий развития творческих способностей детей. Второй этап

– теоретический, для реализации проекта, необходимо создать научно – методический комплекс, обеспечивающий создание системы развития творческих способностей. И на заключительном, третьем этапе, происходит апробация и практическое применение системы развития, творческих способностей детей дошкольного возраста.

Сама система формирования творческих способностей посредством сказки, была разбита на три блока.

В первом блоке реализовалась работа, направленная на развитие у детей качеств, служащих предпосылками для развития творческой личности: общей активности, наблюдательности, общению и речи.

Во втором блоке планировалось и осуществлялась совместная деятельность детей и педагогов по теме проекта «Сказка – рядом с нами» и охватывало согласно ФГОС пять образовательных областей.

Третий блок посвящён индивидуальной работе по самовыражению детей через творчество и театральную деятельность.

Формы работы, предусмотренные проектом:

- Чтение авторских и русских народных сказок;
- Беседы – диалоги;
- Рассказы педагога о театре;
- Индивидуальные творческие задания;
- Сочинение сказок;
- Придумывание историй для постановки;
- Изготовление пособий и атрибутов к спектаклям;
- Оформление фотоотчёта;
- Работа с родителями.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что в вышеуказанном проекте грамотно спланированная работа со сказкой положительно влияет на всестороннее развитие личности ребёнка, на развитие творческих способностей, а также нравственных и духовных качеств.

Второй авторский проект «Цветные ладошки», не менее интересный чем первый. Его автором и разработчиком выступает Лыкова И.А [4].

Пояснительная записка:

Проблема качественного образования, актуальна во все времена. Занятия по программе «Цветные ладошки» направлены на реализацию следующих задач художественно – творческого развития детей; формирование представлений о явлениях и предметах, развитие восприятия.

Проект «Цветные ладошки» содержит систему занятий по лепке, аппликации и рисованию для всех возрастных групп ДОУ. Программа обеспечена современными наглядно-методическими и практическими пособиями, методической литературой от младшей до подготовительной группы и адресована старшим воспитателям и заведующим ДОУ, воспитателям

дошкольных учреждений, преподавателям, изостудий, студентам педагогических колледжей и вузов.

Программа является дополнительной образовательной программой.

Цель: содействовать развитию выдумки, инициативы и творчества детей в атмосфере увлечённости и эстетических переживаний, совместное творчество ребёнка и взрослого, через различные виды прикладной и изобразительной деятельности.

Задачи: обучать приёмам нетрадиционных техник рисования и способам изображения с использованием различных материалов; воспитывать культуру творческой деятельности, формировать навыки совместной деятельности; развивать творческие способности дошкольников.

Авторская программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» (формирование эстетического отношения и художественно-творческое развитие в изобразительной деятельности) представляет вариант реализации базисного содержания и специфических задач художественно-эстетического образования детей в изобразительной деятельности.

Третий авторский педагогический проект - это «Сочинение сказок как средство формирования словесного творчества» автор проекта Тимошенко А.А. воспитатель детского сада (г. Нижневартовск) [3].

Автор, одним из приоритетных направлений современной педагогики видит в изучении словесной творческой деятельности ребёнка и поиска путей для её формирования.

Целью работы, является разработка и апробация технологии обучения сочинения сказок.

Приоритетные задачи проекта: изучение теоретических основ обучения дошкольников сочинению сказок; разработка показателей и критериев уровня сформированности детей 3-4 лет придумывать сказки; экспериментальная проверка технологии обучения детей сочинению сказок.

Практическая значимость проекта: разработанная и апробированная технология придумывания сказок может быть предложена и рекомендована к использованию в практике молодых педагогов.

Описание проекта.

Средства обучения: совместная деятельность педагога с детьми, дидактические игры, специально организованные занятия, работа с родителями. Основной метод обучения: упражнения и схематические изображения, творческие задания. Работа по реализации проекта была построена поэтапно.

На первом, подготовительном этапе, дети знакомились с традиционной структурой и жанровыми особенностями сказки. Работа проводилась как специально – организованная деятельность, так и самостоятельная. На этом этапе дети слушали сказки, пересказывали, проводились беседы – обсуждения героев. Детям удалось проникнуть в структуру сказки её характерные особенности.

Второй этап работы был направлен на обучение и ознакомление детей различным способам создания новых образов. В своей работе, автор использовал словесные игры, задания на развитие творческого воображения, рисовании несуществующих животных. Этот этап позволил проявить творчество детей не только в развитии речи, но и в изобразительной деятельности.

Третий, заключительный этап, на котором дети реализовали себя в продуктивных видах деятельности: рисование, лепка, аппликация, словотворчество, театрализация (пальчиковый театр, кукольный театр)

Автор, уделила особое внимание развитию доступной, вариативной среды.

Авторский проект подтвердил, что сочинение сказок, является эффективным средством формирования словесного творчества.

Рассмотрев передовые проекты дошкольного образования, мы пришли к выводу, что детское творчество необходимо развивать с самого раннего возраста. Одним из эффективных методов этого развития является сказка - сокровищница родного языка, а использование на занятиях продуктивных видов деятельности, позволяет развивать у дошкольников чувства ритма, симметрии, цвета, а также формировать художественный вкус, что в конечном итоге приведет к развитию целостной, гармоничной, всесторонне развитой личности.

Литература

1. Грабенко Т. Волшебная страна внутри нас: Тренинг по сказкотерапии / Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов. – М.: Речь, 2005.

2. Проект "Сказка рядом с нами". - Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/10/24/proekt-skazka-ryadom-s-nami>

3. Проект "Сочинение сказок как средство формирования словесного творчества". – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://infourok.ru/proekt-sochinenie-skazok-kak-sredstvo-formirovaniya-slovesnogo-tvorchestva-1685161.html>

4. Проект «Цветные ладошки» Лыкова И.А. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://goo.su/2hBP>

5. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. /Ил. З.А. Курбатовой, Н.М. Стариковой, Ю.А. Модлинского, М.Ф. Шевченко. – Харьков: Фолио; ООО «Издательство АСТ». – 2000.

Малинина Е.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

zhenyamalinina@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

В статье раскрывается коммуникативная компетентность младших школьников как проблема современной педагогической науки и практики; описываются особенности формирования коммуникативной компетентности у младших школьников.

Ключевые слова. Компетентность, коммуникация, коммуникативная компетентность, младшие школьники.

The article reveals the communicative competence of junior schoolchildren as a problem of modern pedagogical science and practice; describes the features of the formation of communicative competence in younger students.

Keywords. Competence, communication, communicative competence, junior schoolchildren.

В современном обществе происходят перемены, требующие ускорения в совершенствовании образовательного пространства, а также определения целей образования, которые учитывали бы государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Современное общество испытывает потребность в людях, способных выстраивать эффективное взаимодействие с другими людьми, способных занять активную позицию в организации своей и совместной деятельности, оказывать продуктивное содействие в разрешении конфликтов, учитывая интересы и позиции всех участников взаимодействия.

Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в Российской Федерации выдвигают приоритетной целью в настоящее время коммуникативную направленность учебного процесса, так как условием успешной адаптации в наши дни является умение организовывать межличностное взаимодействие и решать коммуникативные задачи.

Сформированность коммуникативной компетентности у ребенка приводит к обеспечению его способностью учитывать позицию других людей, партнёров по общению или деятельности, а также оказывает содействие в появлении таких навыков, как уметь слушать и вступать в продуктивный диалог; принимать участие в коллективном обсуждении проблем.

Раскроем сущность понятий: «коммуникация», «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность».

В XX веке понятие «коммуникация» было введено в научный оборот. Оно подразумевает умение общаться, передавать информацию от человека к

человеку в качестве специфической формы, помогая взаимодействовать человеку в процессе совместной познавательной рабочей деятельности, осуществляющаяся, главным образом, при помощи языка или других знаковых систем.

С точки зрения Г.В. Кораблевой, коммуникация – это «специфический обмен информацией, значимой для участников общения, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания» [4, с. 43].

Коммуникация строится на базе знаний, навыков и умений в процессе взаимодействия людей в различных обстановках общения. Отдельные виды коммуникации (деловая, учебная, научная, коммерческая и т.д.) представляют в совокупности коммуникативную культуру, которая основана на принципах формирования коммуникативной компетенции в рамках преподавания иностранного языка.

Считается, что впервые термин «компетенция» был употреблен в США в 60-е гг. XX в. при описании так называемого «деятельностного образования» - «performance-based learning», основным направлением которого была подготовка хороших специалистов. Первоначально под термином «компетенция» понимался ряд практических навыков, формирующихся у учащихся автоматически. Однако позднее педагоги осознали, что практических знаний недостаточно для развития полноценной творческой личности, в связи с чем понятия «компетентность» и «компетенция» стали различаться. Так, под компетентностью стали понимать личностную категорию, в то время как компетенция отражала суть учебной программы.

Понятие «компетенция» рассматривается, как заранее заданная норма (требование) к оперированию конкретными знаниями, умениями, качествами, либо их общность, овладение которой уже осуществилось, стало актуальным, и уже демонстрирует необходимые знания, умения, навыки [1, с. 82].

И.А. Зимняя рассматривает компетенцию как частное понятие, которое формирует компетентность, то есть пребывание индивида в состоянии, когда он способен на самостоятельное решение задач определенного уровня и при этом использует универсальные и специальные способы деятельности [2, с 61].

Под понятием «компетентность» в словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой понимается наличие определённой компетенцией, которая вбирает в себя знания и опыт собственной деятельности, позволяющий выносить объективные суждения и готовый к принятию точных решений. В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова термин определяется как «осведомленность», «авторитетность».

Эффективность в деятельности, уровень взаимоотношений, зависит от умения людей друг с другом взаимодействовать. Сформированность коммуникативной компетентности считается одним из важных компонентов успешного речевого общения на личностном уровне.

Термин «коммуникативная компетентность» используют в своих трудах Ю.М. Жуков, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Л.А. Петровская и другие.

Понятие «коммуникативная компетентность» Л.А. Петровская раскрывает как способность к установлению и поддержке контакта с другими людьми, в состав которой входит сумма знаний и умений, обеспечивающих протекание коммуникативного процесса на результативном уровне.

В работах Н.В. Чертушкиной можно встретить определение коммуникативной компетентности как способности к коммуникации. Понятие рассматривается как возможность индивида осуществлять контакт молча, вербально и невербально; организовывать взаимодействие с другими, независимо от уровня своего обучения, воспитания и развития, беря за основу гуманистические личностные качества, среди которых чувство такта, общительность, эмпатия, искренность, рефлексия и др., ко всему прочему принимая во внимание коммуникативные возможности собеседника.

Современная отечественная педагогика предпринимает активные шаги по изучению исследуемой проблемы. В частности, отечественные ученые, рассматривают младший школьный возраст как важный период социальной адаптации и развития коммуникативных умений, и выражают мнение о том, что дальнейшая благополучная и успешная жизнь и деятельность ребенка напрямую связано с развитием у него коммуникативной компетенции.

Н.С. Муродходжаева, А.А. Абрамова убеждены, что формировать коммуникативную компетентность необходимо в младшем школьном возрасте, так как это наиболее благоприятный этап для данного процесса. Это объясняется тем, что начальной школе формируются базовые умения и качества. Среди них: умение слушать и слышать, учитывать особенности собеседника, открытость и способность к самораскрытию, умение договариваться и способность к сотрудничеству. Это происходит по мере приобретения коммуникативного опыта, при проведении совместной деятельности, сотрудничества в учебе и возникновении дружеских взаимоотношений [5, с. 69].

Ряд современных исследователей (Л.Н. Булыгина, В.К. Дьяченко, Ю.П. Прокудин и другие) указывают, что в процессе формирования коммуникативной компетентности необходимо учитывать возрастные особенности развития младших школьников, поскольку в данный период развитие всех психических процессов ребенка выходит на новый уровень.

А.В. Богданова и Т.И. Зиновьева считают, для формирования коммуникативной компетентности в занятия с младшими школьниками необходимо включать специальные задания, направленные на создание речевых высказываний в различных ситуациях взаимодействия, что активизирует и направляет функцию воображения младших школьников. В процессе выполнения детьми таких заданий совершенствуются навыки общения со сверстниками и взрослыми, повышается степень владения диалогической речью [3, с. 85].

Для периода младшего школьного возраста свойственно возникновение у ребенка нового аспекта самосознания – чувства компетентности, которое нередко носит название «центрального новообразования младшего школьного возраста» вместе с теоретическим рефлексивным мышлением. От сформированности чувства компетентности в познавательной деятельности зависит уровень его самооценки и уверенности в своих силах, что непосредственно влияет на общий уровень мотивации ребенка к учебной деятельности в целом и к интеграции в социальную среду в частности.

Как указывает Л.Н. Булыгина, при формировании коммуникативной компетентности важно учитывать особенности младшего школьного возраста и организовывать деятельность детей, в которой младшим школьникам предоставлялись бы достаточно широкие возможности для аргументированного изложения своих мыслей, идей, анализа своей деятельности, групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника взаимодействия в общую деятельность [1, с. 65]. Все эти аспекты будут всецело способствовать комплексному развитию коммуникативных навыков и умений детей, а также развитию рефлексивных способностей младших школьников.

Л.Н. Булыгиной считает, что благодаря освоению и эффективному использованию коммуникативных навыков и умений, младший школьник может быть наиболее успешным в учебной деятельности. Коммуникативная компетентность оказывает ребенку помощь при ориентации в целях, средствах и задачах общения; способствует выбору адекватных языковых средств, чтобы решить коммуникативные задачи (устные монологи, диалогическое общение, письменные тексты); помогает полно и точно выразить собственную позицию; осуществляет реализацию умения задавать вопросы [1, с. 141].

Так, основными особенностями развития в период младшего школьного возраста, которые необходимо учитывать в процессе формирования коммуникативной компетентности, являются следующие: учебная деятельность становится ведущей (в ней отражаются все мотивы и интересы деятельности детей); большинство детей умеет идти на контакт со сверстниками и взрослыми, у них сформирована произвольная форма общения; осознание собственной ценности и ценности других людей.

Анализ научной литературы по вопросу изучения коммуникативной компетентности младших школьников как проблемы современной педагогической науки и практики позволяет сделать вывод о том, что овладение детьми коммуникативной компетентностью помогает формировать и развивать эффективное взаимодействие с другими людьми в частности и окружением в целом, но и выступает одним из основополагающих аспектов дальнейшего благополучия ребенка на предстоящих этапах его развития.

Литература

1. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников /Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С.82-95.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М.: Университетская книга, Логос, 2016. – 384 с.
3. Зиновьева Т.И., Богданова А.В. Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке // Вестник МГПУ. – 2012. – № 3 (21). – С. 84-94.
4. Кораблева, Г.В. Основы коммуникативной культуры. – М.: Сфера, 2004. – 93 с.
5. Муродходжаева Н.С., Абрамова А.А. Трактовка понятия «социально-коммуникативные качества ребенка» // ИППО. – 2018. – № 2. – С. 68-72.

Николаева К.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

NikolaevaKS@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

Статья посвящена исследованию формирования структурной составляющей читательской компетентности младшего школьника – смыслового чтения. Автором отмечено, что при условиях внимания педагога к развитию умений смыслового чтения, индивидуальных особенностей и учебных возможностей учащихся, установлении их познавательных потребностей и интересов, определении перспектив личностного развития и преодолении трудностей в обучении активизируется диагностический компонент в профессиональной деятельности учителя начальных классов. Развитие речи и техники чтения тесно связано с развитием грамотности учащихся, поэтому важным путем усовершенствования читательской компетентности младших школьников является применение упражнений сознательного понимания текстов.

Ключевые слова: смысловое чтение, младшие школьники, дети, педагог, начальная школа, текст, умение.

Процесс обучения детей чтению представляет собой одну из ключевых задач концепции образования в начальной школе. В рамках реализации эффективных подходов к развитию у учащихся начальной школы читательской компетентности особую роль приобретает формирование у них всех структурных составляющих компетенций сознательного, выразительного и

правильного чтения. Цель данной статьи заключается в освещении основных направлений развития умений смыслового чтения у младших школьников.

Существуют две разновидности учебного чтения - это чтение вслух и чтение молча. В первом классе традиционно для отечественной системы образования (школы) детей сначала учат читать вслух. Чтение вслух имеет значительные преимущества, так как позволяет учителю управлять деятельностью школьника и вовремя помогать на первых шагах, когда ребенок учится читать слоги различных типов и соединять их в слова. С точки зрения Е.А. Илющенко, именно чтение вслух способствует выработке навыков литературного произношения, формирует умение правильно интонировать предложения и пр. [2]. Важной характеристикой любой разновидности чтения в младших классах является его осознанность. Школьников следует учить читать с такой скоростью, выразительностью и интонацией, которые соответствуют ситуации, определенной коммуникативной задаче, самому смыслу текста.

Методические наработки Скриповой Н.Е. и Бабухиной А.В. подтверждают, что для учащихся начальной школы, у которых навык чтения еще не сформирован, становится проблематичным приобретение элементарной техники чтения (правильность произношения, скорость) - это достаточно сложная задача, для решения которой дети затрачивают много ресурсов (временных, умственных). Младшему школьнику первично целесообразно усвоить сознательное чтение, что включает развитие умений мыслить и проявлять эмпатию к героям представленных преподавателем [6]. Исходя из необходимости получения удовольствия от процесса чтения как познания нового, формирование умений смыслового чтения для детей младшего школьного возраста приобретает еще и мотивационную характеристику.

Тем не менее, как показывает педагогическая практика ряда отечественных исследователей [4], для формирования ряда навыков педагогами часто используется реализация на уроках многократных тренировочных упражнений, которые не привлекают их своей монотонностью и однообразием. На каждом уроке следует вводить упражнения на понимания смысла и содержания текста. Их применяют наряду со средствами совершенствования артикуляционных навыков, четкости и правильности произношения. Цель системы упражнений - найти такие способы отработки навыков чтения, которые дети выполняли бы с удовольствием и интересом.

Необходимой и обязательной работой на каждом уроке в начальных классах, с позиций Бакшеевой Э.П., являются специальные упражнения, имеющие целью не только развитие техники чтения, но и понимания прочитанного [1]. Эффективным средством обучения должны стать текстовые материалы, которые позволяют выявить степень сформированности различных составляющих навыка чтения: понимание слова, предложения, целого текста; правильность, выразительность чтения вслух и пр.

Сознательным чтение считают тогда, когда читатель четко понимает смысл текста, умеет установить связи между описанными событиями, оценить поступки действующих лиц [3]. Это становится возможным лишь при условии сознательного восприятия лексического значения слов, грамматически оформленных в предложения, как выражение мыслей автора. То есть, сознательным является чтение, когда ученик в состоянии не только пересказать содержание, но и высказать свои соображения по поводу прочитанного.

Современная система начального образования предполагает реализацию компетентностного подхода к обучению учащихся чтению через формирование умений и навыков смыслового и выразительного чтения, развитие познавательного интереса, мотивации к обучению, воспитанию любви к книге в младшем школьном возрасте. Решение этой проблемы возможно лишь с помощью мастерства, которым должен обладать учитель, чтобы не только поддерживать интерес ребенка к чтению, но и развивать его на каждом уроке.

Педагогу в своей деятельности необходимо обращать внимание на создание системы, которая обладает благоприятно-стимулирующими условиями по формированию навыков смыслового чтения у младших школьников. Она охватывает работу на уроках чтения, самообразование учащихся и привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу [5]. По нашему мнению, основой работы по усовершенствованию навыков смыслового чтения является:

1. Не продолжительность, а частота тренировочных упражнений: ребенок лучше запоминает то, что появляется периодически, а не находится постоянно перед глазами. То есть тренироваться читать лучше на небольших текстах и часто, чтобы у детей не возникло чувство утомленности, раздраженности и пр.

2. Проведение анализа уровня сформированности навыков смыслового чтения. В процессе развития навыков чтения следует учитывать их тесную взаимосвязь. Например, понимание при чтении смысла текста зависит от правильности и выразительности чтения, а выразительность - от осознанности, правильности, темпа.

В связи с тем, что чтение используется на всех уроках, каждый учитель старается создать все условия, чтобы класс читал вдумчиво. В процессе освоения техники чтения возникает проблема развития у учащихся навыков сознательного понимания текста. Эту работу следует проводить планомерно и систематически. Для формирования навыков сознательного чтения применяются его разновидности: чтение-слушание с последовательным анализом; чтение-предсказание, чтение-анализ, чтение-сравнение, поисковое чтение и пр. Большое влияние на совершенствование читательских навыков имеют такие виды деятельности, как чтение в лицах, инсценировка произведений, подбор слов, которые рифмуются, отгадывание загадок в рифму, дополнения рифмы в стихах, придумывание (додумывание) учащимися стихов, сказок.

Для развития умений смыслового чтения в начальной школе уместно использовать три группы упражнений:

- Первая группа - направлена на совершенствование правильного чтения, к ней следует отнести: чтение строк наоборот словами или буквами; чтение только второй половины слов.

- Вторая группа - развивает у учащихся скорость и выразительности чтения: чтение с подсчетом слов (строк); поиск в тексте заданных слов; чтение строк с закрытой нижней или верхней половиной букв (предлагается проводить такие упражнения в парах: один ученик читает - другой проверяет).

- Третья группа упражнений направлена на формирование умения сознательного, четкого, безошибочного чтения: чтение текста, закрывая последние три буквы всех строк листом бумаги, а затем и начальные три буквы; чтение текста с добавлением состава слова, которого не хватает.

Основными направлениями совершенствования техники смыслового чтения являются: выработка навыков антиципации (предсказания следующего слова); ликвидация регрессии при чтении; обогащение словарного запаса учащихся; развитие артикуляционного аппарата ребенка.

Результатами апробации образовательных приемов, направленных на развитие и формирование смыслового чтения, являются следующие умения работы с текстом: подбирать к каждому заголовку соответствующую часть текста; определять смысловую структуру текста, связи смысловых частей из схемы, рисунка; понимать текст и предметное содержание текста (факты, события) на различных уровнях; понимать общее содержание и скрытую мысль автора (подтекст); анализировать прочитанное; определять и выражать личное отношение к прочитанному.

Под руководством учителя младшие школьники учатся замечать особенности авторского выбора слов, средств выражения эмоций, чувств, отношения к изображаемым событиям, героям. Методическая реализация задач формирования навыков чтения требует гибкого подхода к определению целей, структуры уроков, отбора методов и приемов организации читательской деятельности младших школьников. Особенностью программы является еще и то, что в ней предусмотрено развитие творческой деятельности (составление и написание творческих работ) на уроках литературного чтения.

Таким образом, формирование у учащихся навыков смыслового чтения необходимо не только для того, чтобы они хорошо читали, но и научились самостоятельно получать знания и использовать их в своей практической деятельности, что является основной задачей в воспитании гармоничной личности с широким кругом компетенций, способной реализовать себя в будущем.

Литература

1. Бакшеева Э.П. К вопросу о формировании читательской компетентности детей младшего школьного возраста // Современное педагогическое образование. 2020. № 7. С. 79-84.

2. Илющенко Е.А. Смысловое чтение как механизм социализации младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2017. Т. 8. № 1. С. 165-170.

3. Рамазанова А.А. Методы работы по формированию смыслового чтения // Совершенствование методологии познания в целях развития науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа: Агентство международных исследований, 2018. С. 88-90.

4. Рябина Л.А., Чабан Т.Ю., Осетрова Е.В. Контекстное чтение как необходимый этап формирования читательской компетентности младшего школьника // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 6. С. 51-56.

5. Свиридова А.В., Шиганова Г.А., Юздова Л.П. Содержание коммуникативной и лингвокультурологической компетенций будущего учителя начальных классов в ходе освоения категорий текста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 4. С. 182-201.

6. Скрипова Н.Е., Бабухина А.В. Технологии формирования смыслового чтения в начальной школе. Челябинск: Издательство: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. 116 с.