

## **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**

**Серебrenникова 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](mailto:izvestiaippo@gmail.com)

## СОДЕРЖАНИЕ

### УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Чернышова С.В.* Оценка эффективности модели межсетевого взаимодействия организаций в системе повышения квалификации педагогических кадров

5

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аверин С.А.* Счастье как цель воспитания дошкольников

11

### ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

*Колгушкина С.А., Колгушкин Т.Я.* Основные способы перевода образной фразеологии на примере сравнения идиом английского, китайского и русского языков

16

*Логузова М.А.* Стилистический анализ авторской сказки «Откуда появились броненосцы» английского писателя Р. Киплинга

20

*Продан П.А.* Стилистический анализ английской народной сказки «The Strange Visitor»

24

*Фролова А.О.* Английский фольклор как средство формирования лингвострановедческой компетенции в начальной школе

28

### ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Апарина Ю.И., Кузьмина О.В.* Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка

33

*Аракелян А.С., Ракова А.М.* Выявление читательского интереса учащихся при анкетировании

37

*Бражникова А.В.* Леворукость – проблема?

41

*Головина М.Ю.* Условия реализации преемственности дошкольного и начального уровней в образовании в условиях ФГОС

44

*Зиновьева С.Д., Морозова Л.Д.* Методы развития творческих способностей как условие обеспечения роста творческого потенциала младших школьников

48

*Лисица О.П.* Организация проектной деятельности в процессе кооперативного взаимодействия учащихся

53

*Ломая Л.М.* Билингвальное образование в фокусе детского двуязычия

57

*Муродходжаев Р.Х.* Сущностные характеристики коммуникативной компетентности будущего педагога и специфика ее формирования

61

*Муродходжаев Ш.Х.* Готовность педагогов как условие реализации инновационных технологий в дошкольном образовании

64

*Пахалова Д.В.* Внедрение технологии риторизации в современное образовательное пространство

68

*Сарычева А.В.* Современные технологии в образовании

71

<i>Токмакова М.Н.</i> К постановке проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет	74
<i>Фазылова В. Ю.</i> К вопросу о развитии коммуникативных УУД младших школьников	81
<i>Чоршамбиева А.В.</i> Методы развития творческих способностей младших школьников	83
<b>ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ</b>	
<i>Бакова А.М.</i> Проявления буллинга в младшем школьном возрасте	90
<i>Быкова Е.Н.</i> Теоретический обзор основных подходов к формированию защитных поведенческих реакций у приемных детей в период адаптации в новой семье	96
<i>Довженко Е.М.</i> Становление понятия «эмоциональный интеллект» в отечественной педагогике	100
<i>Евдокимова М.М.</i> Формирование познавательной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности	104
<i>Кутенкова А.С.</i> Фактор семьи в развитии личности ребенка с признаками одаренности	108
<i>Нужина Д.Д.</i> Особенности свойств внимания подростков, регулярно играющих в компьютерные игры	112
<i>Пилюк Н.А.</i> Развитие произвольного внимания у первоклассников средствами дидактической игры	120
<i>Ухарская Я.В.</i> Причины и профилактика лживого поведения дошкольников	123
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b>	
<i>Авдонкина А.Р.</i> Анализ диагностик уровня развития словарного запаса детей — инофонов	129
<i>Гришина Е.В.</i> Изучение сказок на уроках английского языка: страноведческий аспект	133
<i>Гуриан К.В.</i> Развитие речи детей старшего дошкольного возраста (с применением методики «Школа внимания»)	136
<i>Кондакова В.Г.</i> Особенности организации работы по математическому развитию детей дошкольного возраста средствами занимательного математического материала	143
<i>Медведева В.В.</i> Потенциал конструирования как средства формирования математических представлений у детей дошкольного возраста	148
<i>Петрикас Е.В.</i> Психолингвистические основы обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности	153
<i>Ракова А.М.</i> Олимпиады «А я знаю математику» от Яндекс учебника как средство развития познавательного интереса у младших школьников	156

<b><i>Рослякова Е.Д.</i></b> Ознакомление старших дошкольников с традиционной русской культурой средствами народных сказок	161
<b><i>Савельева М. В.</i></b> К постановке проблемы раннего обучения иностранному языку детей третьего года жизни	166
<b><i>Симонян Г.Г., Ходжиева М.А.</i></b> Работа над текстом английской сказки как средство формирования страноведческой компетентности	170
<b><i>Цибизова Е.Г.</i></b> Алгоритм формирования информационной грамотности у младших школьников во внеурочной деятельности	177

# УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Чернышова С. В.*

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*e-mail: chernyshovasv@mgpu.ru*

## **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ МЕЖСЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*В статье представлен анализ результатов оценки эффективности авторской модели межсетевого взаимодействия организаций в системе повышения квалификации.*

*Ключевые слова: модель, межсетевое взаимодействие, система повышения квалификации, эффективность, оценка, анкетирование.*

*The article presents an analysis of the results of evaluating the effectiveness of the author's model of interconnection of organizations in the system of advanced training.*

*Keywords: model, interconnection, professional development system, efficiency, assessment, questionnaire.*

Актуальность проблемы межсетевого взаимодействия в системе повышения квалификации педагогических кадров определяют следующие аспекты: во-первых, модернизация системы непрерывного педагогического образования основывается на стратегических приоритетах развития общего образования Российской Федерации до 2020 года. Во-вторых, система образования должна способствовать повышению качества образования, при этом образование должно отвечать основным запросам современного общества.

При этом процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности – ее мотивационной, содержательной и операционной готовности к выполнению нормативных функций [3, с. 156].

Эффективным средством развития личности, в том числе детской одаренности является STEM-образование – модель, объединяющая естественные науки и инженерные предметы в единую систему.

Нами разработана авторская модель межсетевого взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе подготовки педагогов к развитию детской одаренности средствами STEM-образования. Данная модель, с одной стороны, отражает структуру работы коммерческой организации в плане ее возможности быть полноценным партнёром образовательных организаций в системы повышения квалификации. Ограничения этой части модели касаются специфики отношения педагогов к коммерческим курсам и ограниченностью кадровых ресурсов. С другой стороны, модель отражает систему, которая является самодостаточной, но по части организации курсов повышения квалификации

может иметь такие же ограничивающие факторы. Эта система вертикаль - региональные министерства, институты развития образования, образовательные организации, входящие в этот региональный кластер. Коллаборация, межсетевое взаимодействие может преодолеть ограничения. Взаимодействие коммерческой организации с авторами, экспертами, инноваторами должно приводить созданию системных инновационных продуктов, например программ. По заключению договора с региональными министерствами, либо институтами развития образования программы внедряются в образовательные организации, входящие подведомственному региональному министерству, через систему инновационных площадок, лабораторий, центров. Институт развития образования начинает курировать деятельность этих площадок, получая готовую программу, поддержку авторов и механизм внедрения программы через обогащение среды и создание совместных курсов повышения квалификации. Организации получают официальный статус и удостоверение. Когда инновационные площадки, лаборатории, центры, пройдя курсы, реализуют среду, они должны провести мониторинг. В результате мониторинга создается объективное виденье эффективности программ. Образовательные организации разрабатывают рекомендации по их совершенствованию, которые, возвращаясь в коммерческую организацию, содействует оптимизации производства, улучшению качества оборудования, игрушек, методик и выходу сотрудничества на новый уровень.

Исследование осуществлялось на базе Акционерного общества «ЭЛТИ-КУДИЦ», с которым у Московского городского педагогического университета подписан официальный договор о сотрудничестве. У компании «ЭЛТИ-КУДИЦ» в структуре есть учебно-методический центр с образовательной лицензией и собственное производство, что соответствует структуре модели, эффективность которой мы исследуем. Дополнительным фактором явилась уже созданная сеть сотрудничества и активная работа многолетняя работа с 335 образовательными организациями в 22 регионах Российской Федерации.

В качестве ключевого, приоритетного параметра определения эффективности межсетевого взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе повышения квалификации, мы определили эффективность совместных курсов повышения квалификации: если проводимые совместно курсы повышения квалификации можно назвать эффективными, значит действующая в практике модель организации взаимодействия также может быть определена как эффективная и в дополнительных инновациях и улучшениях не нуждается.

Для установления эффективности модели нами определены три ключевых позиции: совершенствование образовательной практики, совершенствование среды и включенность в инновации.

Поясним выбор данных критериев. Мы предполагали следующее: педагог прошел курсы повышения квалификации. Если после этого будет видно, что он действительно изменил свою образовательную практику, и полученные знания на курсах повышения квалификации, содействовали изменению, улучшению его

работы с детьми; если в результате учёбы на курсах педагог стремится обогатить развивающую предметно-пространственную среду, если он стремится к ее какой-то правильной организации, максимально полному использованию ее потенциала, если он интересуется новинками образовательных решений, значит это уже будет показателем того, что курсы повышения квалификации проходились не для того, чтобы просто получить удостоверение. И включенность в инновации также показывает, были ли курсы толчком к тому, чтобы педагог стремился реализовывать инновационные программы, участвовал в различных мероприятиях, ассоциациях, группах, конкурсах, фестивалях и так далее.

В качестве диагностического инструментария применялись экспертная оценка, наблюдательный метод (наблюдение), анкетирование.

Основные вопросы анкетирования касались инновационных проектов, с которыми мы сейчас работаем. На рисунке 1 представлен отчет по опросу 599 респондентов.

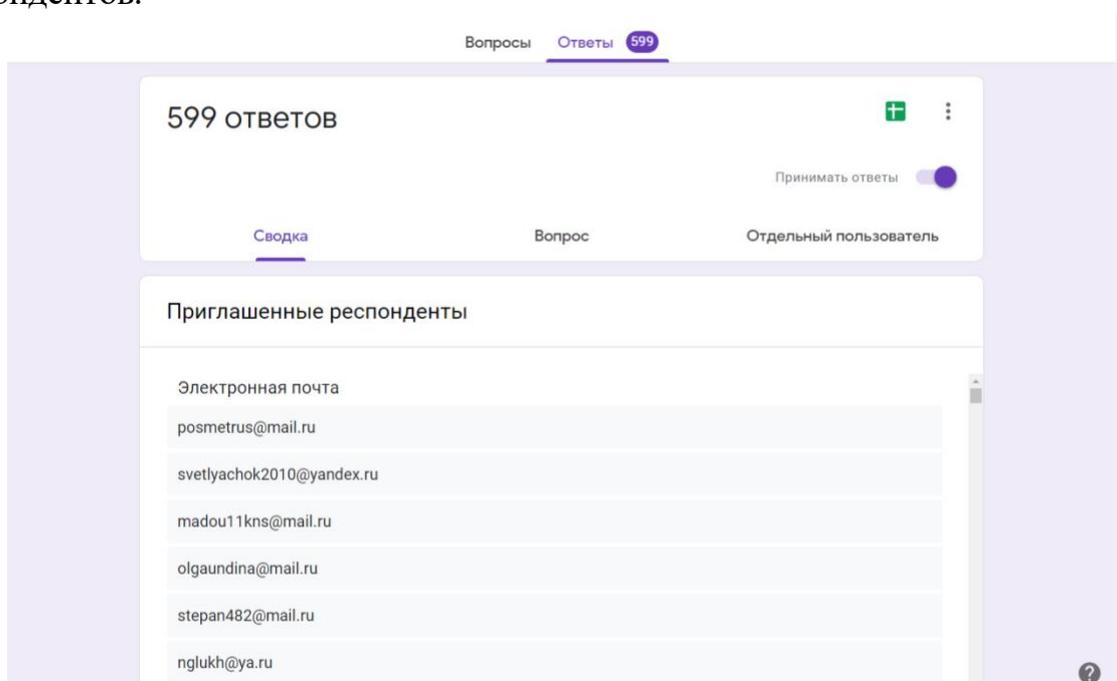


Рисунок 1. Отчет о количестве участников анкетирования

В ходе обработки анкет нами были получены следующие результаты.

Результаты анкетирования, касающиеся стажа работы, распределились относительно равномерно: среди педагогов, интересующихся инновационными технологиями, есть как достаточно молодые специалисты, так и довольно опытные. Среди респондентов педагоги с педагогическим стажем менее 1 года составили 7,2%, а с педагогическим стажем от 1 года до 5 лет – 30,5%.

Результаты анкетирования по вопросу «Задействованы ли Вы в апробации программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста?»» показали, что большинство опрошенных респондентов задействованы в апробации программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста», а если не задействованы, то заинтересованы в участии.

Результаты анкетирования по вопросу «Принимали ли вы участие в образовательных мероприятиях Учебно-методического центра ЭЛТИ-КУДИЦ?» Большинство анкетированных педагогов или участвовали в мероприятиях, проводимых Учебно-методическим центром ЭЛТИ-КУДИЦ, или интересуются участием в них.

Тем не менее, 37,7% респондентов не являются членами Facebook сообщества «STEM-образование дошкольников и младших школьников». При этом достаточно большой процент не заинтересован в том, чтобы становится его членами (44,6% и 8,6%). Такой результат возможно объяснить, если проверить возраст педагогов, ответивших отрицательно. Вероятно, педагоги старшего возраста испытывают меньший интерес к участию в Интернет-сообществах.

Важно отметить на вопрос «Достаточно ли Вам той обратной связи, которую вы получаете от авторского коллектива относительно реализации программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста?»» больше половины респондентов (63,5%) ответили, что удовлетворены обратной связью с авторским коллективом программы, затрудняются с ответом 27,1%; в то же время, 9,3% опрошенных считают имеющуюся обратную связь недостаточной.

Респонденты не пришли к единому мнению относительно каждого модуля: примерно в одинаковых частях распределились ответы респондентов. Вероятно, это объясняется индивидуальными особенностями респондентов.

Несмотря на то, что большинство опрошенных не проявляют выраженного интереса к участию в Интернет-сообществе, больше половины респондентов (78,3%) интересуются электронными публикациями в сетевых изданиях; 19,8% затрудняются ответить.

Наиболее интересные для респондентов темы в контексте реализации программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста»: 1. Исследовательская деятельность дошкольников. 2. Развитие и воспитание детей раннего возраста.

По результатам анкетирования по вопросу «Знакомы ли Вы с новым проектом «ENGLISHTHROUGHANIMATION?»» позволяют сделать вывод о том, что большинство респондентов (62,5%) не знакомы с новым проектом «ENGLISHTHROUGHANIMATION», но готовы с ним ознакомиться.

Логическим продолжением предыдущего вопроса является вопрос «Изучают ли дети в Вашей образовательной организации иностранный язык?», большинство респондентов (72%) ответили на него отрицательно. Следующий вопрос также дополняет два предыдущих: почти половина респондентов (47,3%) считает, что вопрос раннего обучения детей иностранному должен решаться родителями.

Необходимо отметить, что абсолютное большинство респондентов (99,5%) дали согласие на обработку персональных данных.

Таким образом, по итогам анкетирования, можно сделать выводы о том, что инновационными подходами в образовании интересуется достаточно широкий контингент педагогических кадров: от молодых специалистов до опытных педагогов. Педагогам интересна программа STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста, педагоги активно участвуют в мероприятиях, проводимых Учебно-методическим центром Акционерного общества «ЭЛТИ-КУДИЦ», проявляют к ним живой интерес. Несмотря на то, что не все педагоги готовы к участию в интернет-сообществах, большинство из них заинтересовано в публикациях в электронных дайджестах.

Касательно рекомендаций по организации межсетевого взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе повышения квалификации, рекомендуется осуществлять процесс пошагово:

Первый шаг – необходимо сформировать участников сетевого и межсетевого взаимодействия.

Второй шаг заключается в подготовке документации.

Третий шаг – подготовка набора сетевых услуг.

Четвёртый шаг – формирование группы обучающихся.

Пятый шаг – составление бюджета, графика и расписание услуг.

Результаты исследования могут быть использованы: в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, методических служб при переходе к межсетевому взаимодействию с целью оптимизации действующей системы повышения квалификации педагогов; в процессе разработки учебно-методического сопровождения повышения квалификации педагогических кадров.

Таким образом, проблема профессиональной переподготовки, проблема профессионального самоопределения личности становится все более значимой на фоне интенсивных социально-экономических изменений в современном обществе [4, с. 199].

В связи с этим, создание современной модели межсетевого взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, позволяющей оперативно готовить педагогов к решению задач инновационного развития, представляется как важная задача образования.

### *Литература*

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Эффективность повышения квалификации современного учителя: анализ результатов мониторинга непрерывного образования в Московской области / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Качество образования. - 2010. - №4. - С. 50–55.

2. Зимин, Е.Ю. Модель непрерывного повышения квалификации учителей на муниципальном уровне / Е.Ю. Зимин // Вопросы образования. – 2009.-№4.- С.170-181.

3. Сухоносков 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. Сухоносков А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Психолого-педагогические детерминанты успешности профессионального самоопределения студентов / Искусство и образование №1 (117), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2019. С. 198–207.

5. Любченко О. А., Львова А. С. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога // Гуманитарные и социальные науки. - 2015. - № 4. - С. 127-134.

6. Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Использование педагогами stem-технологий в обучении детей младшего школьного возраста // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. 2018. С. 32-36

7. Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. Information Technologies in Education: Forming the Competences of the Future // International Journal of Engineering and Technology(UAE). – 2018. – Т. 7. – № 4.7. – С. 276-282.

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аверин С.А.*

*доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*

*кандидат физико-математических наук,*

*президент АО «ЭЛТИ-КУДИЦ»*

*s-averin@vdm.ru*

## **СЧАСТЬЕ КАК ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*В статье впервые предложен подход к воспитанию детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) с выделением цели, сделать их счастливыми. Показано, как основные задачи воспитательной работы решаются в рамках такого целеполагания.*

*Ключевые слова: воспитание дошкольников, система образования, счастье, жизненные ценности*

Чему учить и как воспитывать малышей? Какая должна быть цель и какие методы воспитания?

Мы, взрослые, системно ошибаемся, стараясь воспитывать, например, патриотизм через приобщение детей к своим привычным признакам этого понятия, используя атрибутику, символы страны и государственной власти.

Аналогично с экологическим воспитанием. Конечно, надо беречь лес и его обитателей, бороться с изменением климата и изучать «зеленую энергетику», знать, что мусор надо сортировать по существенным составляющим. Но чего-то в этой всей экологической повестке не хватает. Чего-то, что «возьмет за живое».

Надо воспитывать трудолюбие и уважение к труду, в том числе к чужому. Надо уважать законы и собственность, приобщать к финансовой грамоте не взрослых и даже не подростков, а детей, начиная с дошкольного возраста. Надо воспитывать культуру сосуществования в глобальной Сети, а не только знакомить с безопасностью работы в Интернете.

Что же должно быть главной побудительной силой, мотивацией для детей к этому многовекторному, разнонаправленному воспитанию? А разнонаправленному ли? Попробуем разобраться.

Недавно представленная примерная программа воспитания дошкольников (от 1 июля 2021 г.) определяет воспитание следующим образом.

*Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему*

*поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».* И далее эта программа достаточно четко определяет задачи воспитательной работы ДООУ по 10 направлениям.

Эти десять задач сформулированы взрослыми для взрослых. И их очень непросто будет довести до понимания, тем более до осознания детьми дошкольного возраста. Впрочем, программа выделяет в воспитании самое главное – цель воспитательной работы с детьми.

Общая цель воспитания в ДООУ – личностное развитие дошкольников и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых национальных ценностей российского общества через:

- формирование ценностного отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе;
- овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
- приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

По этим формулировкам можно работать с дошкольниками, хотя и возникают вопросы: а нам, взрослым, точно известно какие базовые *национальные ценности*, а также *нормы и правила* приняты в обществе? Но если ценности, принятые или которые хотелось бы, чтобы были приняты в обществе, формулировать с точки зрения интересов ячеек этого общества, обычных семей, в которых живут и развиваются дети, посещающие ДООУ, где вместе с педагогами родители воспитывают этих детей, то ценности сразу станут традиционными и понятными. С этого момента давайте попробуем сформулировать цель воспитательной работы, чтобы она была понятна детям, чтобы можно было апеллировать при ее достижении к их чувствам и небольшому опыту, который они успели набрать, чтобы сформировать и потом использовать убеждения, дать каждому возможность сориентироваться в них, понять, что они и образуют те самые принципы. А там, где убеждения не удастся сформировать, обращаться к самым близким взрослым за помощью и советом в сложных жизненных ситуациях. Результатом следования принципам, примеру и совету родителей и воспитателей станет система границ жизненного и образовательного пространства, за которые, как правило, нельзя выходить, не рискуя потерять привлекательную воспитательную цель. Но внутри этих границ будут сохраняться эмоциональное благополучие и стабильное развитие детей. И мы подошли к важному концептуальному положению предлагаемой системы воспитания: формулировке ее цели, понятной и взрослым, и детям. Эта *цель* – сделать детей счастливыми, а их счастье поставить высшей целью государственной политики. Таким образом, ставим цель, к которой будем помогать двигаться каждому ребенку и которая должна поддерживаться

государственной политикой, а значит, и системой образования. В идеале предлагаемая система воспитания на уровне ДОО должна стать частью системы образования. Ниже мы расскажем о том, как помогать детям двигаться к поставленной цели; государственная политика не является предметом этой статьи.

Учить детей быть счастливыми на уровне школы начали с недавних пор в нескольких странах. Приведём в качестве примера один из первых проектов подобного рода (он стартовал в 2006 году) В Кембридже был образован «Факультет Благоденствия» (Department Of Well-being). В рамках национального проекта там был разработан курс «Счастье и благополучие» на основе позитивной психологии (Мартин Селигман и др.). Экспериментальной базой был выбран престижный Веллингтон колледж. Школьников обучают, как стать счастливыми и преуспеть в будущей жизни, как следить за своим здоровьем, как контролировать свои настроения и душевное состояние. [1]

Определить понятие «счастье» делали попытку многие исследователи [2, 3, 4]. Опираясь на их работы, определим принципы, которые обеспечивают счастье и которые понятны не только взрослым, но и детям. Они не будут гарантией счастья в научных и даже житейских пониманиях, но в значительной степени будут препятствовать проживанию несчастливых сценариев. Мы исходим из минималистского определения счастья как отсутствия несчастья. Собственно, для этого и потребуются границы, которые могут быть сформированы у многих детей, а могут быть только сформулированы, чтобы потом остаться в их багаже знаний.

Что же сделает жизнь детей счастливее и уберезет их от несчастливых сценариев? Назовем эти категории жизненными ценностями и в общих чертах обозначим риски, которым подвергаются дети, если вместе со взрослыми уходят от этих жизненных ценностей. Определив эти категории и риски, с ними связанные, мы предложим игровые технологии для проигрывания положительных и негативных ситуаций. Через игру и постановку театральных и анимационных сюжетов будем разбираться с детьми, что такое хорошо, а что такое плохо. В конце нам надо будет проанализировать, сможем ли мы в нашей системе достигнуть цель, поставленную выше. Перечисляя жизненные ценности, мы будем больше заботиться о преодолении рисков и проблем в окружении каждого ребенка. При этом, чем меньше возраст ребенка, тем ближе ему проблемы и интересы ближайшего окружения: его самого, родителей, родных и близких. Оперировать интересами государства и общества в целом на этом уровне будет некорректно. Но будут счастливы дети – будут счастливы и их семьи, будет успешным и общество в целом.

Рассмотрим жизненные принципы и одновременно категории, на которых мы будем строить воспитательную работу.

1. Безопасность жизни (речь идет о прямых опасностях жизни и здоровью: безопасность на улице, защита от разных типов агрессии, от

экономических и информационных преступлений). Риски несчастья здесь – физические и психические травмы вследствие возможных происшествий, включая Интернет и сексуальные травмы.

2. Семья и традиционные семейные ценности. Риски несчастья – депривация, неблагополучные семьи.

3. Здоровый образ жизни (ЗОЖ). Риски несчастья – ограничения возможностей здоровья, зависимости, отсутствие достаточной медицинской помощи.

4. Благоприятная окружающая среда, экология. Риски несчастья – отравленная атмосфера, плохой климат, вредная загрязненная вода и пища.

5. Благополучие материальное и духовное. Риски несчастья – нужда, плохие условия жизни, опасные интернет-сообщества и секты.

6. Знания и умения, образование, которое мотивирует преодолевать инфантилизм и стимулирует познавательные потребности, готовит к трудовой деятельности и саморазвитию. Риски несчастья – скука и лень, уныние, отсутствие условий для получения образования.

7. Самоидентификация, понимание и принятие особенностей и отличительных черт как своих, так и других людей. Умение определить интересы своей семьи, коллектива, в котором учишься, занимаешься, находить общие и индивидуальные цели и желания. Риски несчастья – отчуждение, нетерпение, агрессия, замкнутость.

Ограничимся этими категориями, имея в виду, что безопасность жизни как базовое условие и ценностная категория для счастливой жизни имеет много составляющих, с которыми нам предстоит разбираться.

Мы не идеалисты и понимаем, что дети очень разные, многие имеют отклонения, в том числе такие, которые очень сложно преодолевать, двигаясь в направлении счастливой жизни. Большой процент детей живет в неблагополучных семьях или в среде, которая также является по разным причинам препятствием в достижении условий счастливой жизни. Мы это все учтем в концепции предлагаемой системы воспитания счастливых детей. Наш главный показатель эффективности – это увеличение доли счастливых детей и разворот общества в направлении его успешности и привлекательности. При этом увеличение числа счастливых детей в нашей концепции и есть инструмент создания благополучного общества с патриотически настроенным населением. Это длинная, но известная нам дорога.

Многое из рассмотренного уже присутствует в том или ином виде в образовательном процессе в детском саду и дома у ребенка, в семейном кругу. Но в нашем случае все рассматривается через призму «хорошо или плохо» с точки зрения интересов каждого ребенка. Каждый сюжет персонализируется и обозначаются действия, которые мешают счастью. Обсуждается, что с этим можно сделать. В конечном счете, КАК СДЕЛАТЬ ЖИЗНЬ ЛУЧШЕ, А ЗНАЧИТ, СЧАСТЛИВЕЕ. Это длительная игра в хорошо и плохо. Учимся не делать плохо,

и этим выстраиваем внутреннее, подсознательное поведение ребенка, направленное на то, чтобы он и его ближнее окружение были счастливее.

Если системно и целеустремленно идти к этому горизонту – стать счастливым, то само по себе появятся и уважение к чужому труду и собственности, и бережное отношение к своему окружению, начиная с семьи, и любовь к тому месту, где живешь, а значит, патриотизм.

Методики воспитания счастливого ребенка – это визуализация хорошего и плохого, ролевая игра, познавательно-исследовательская и театральная деятельности, в том числе создание мультфильмов, формирование и воспитание жизненно-необходимых навыков, развитие интеллекта. Объяснение рисков каждой из категорий с точки зрения интереса каждого ребенка и его желания, совпадающего с целью системы, – **НАУЧИТЬСЯ БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ.**

### *Литература*

1. <https://www.wellingtoncollege.org.uk/pastoral-care/well-being/>
2. Рябова Н.М. Счастье как жизненная компетенция: где учат счатью? / Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика / No 4 ., 2013 г. С. 25-27
3. Королева, М. Н.. Счастье как социокультурный феномен. /Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. / Москва 2013. 166 стр.
4. Андреев В.С. Непрерывное развитие – необходимое условие счастья. Журнал Человеческий фактор: Социальный психолог. №1 (41) 2021 г. С. 62-176

# ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

**Колгушкина С.А.**

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

*kolgsonya@gmail.com*

**Колгушкин Т.Я.**

бакалавр ТИМО ФГСН РУДН

*kolgtim@gmail.com*

## ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ОБРАЗНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ ИДИОМ АНГЛИЙСКОГО, КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

*В статье рассматриваются основные способы перевода образной фразеологии. На их основе авторы приводят примеры сравнения идиом английского, китайского и русского языков.*

*Ключевые слова: образная фразеология, перевод, язык, идиомы.*

*The article discusses the theoretical aspects of figurative phraseology and its main methods of translation. The authors give examples of comparing the idioms of English, Chinese and Russian.*

*Keywords: figurative phraseology, translation, language, idioms.*

Неотъемлемой частью в изучении языка является такой раздел языкознания как фразеология. Фразеологизмы являются отражением истории народа, показывают специфику его культурной особенности и быта. Их появление было связано с желанием людей внести в язык эмоциональное разнообразие, сделать его наполненным и ярким, передавая глубокое смысловое значение через образы и явления. Исходя из этого, чтобы «погрузиться» в язык определенного народа, говорить на нем, следует понимать, каким образом переводятся идиомы.

<b>Русский язык</b>	<b>Иностранный язык (китайский/английский)</b>	<b>Смысловое значение</b>
Голыми руками	赤手空拳 chì shǒu kōng quán «голые руки и пустые кулаки»	Невооружённый, беззащитный
Влюбиться с первого взгляда	一见钟情 Yī jiàn zhōng qíng «с первого взгляда горячо любить»	Сразу же, быстро влюбиться
На седьмом небе	in the seventh heaven	Испытывать состояние блаженства, счастья; «быть как в раю»
Сжечь свои корабли	burn one ' s boats	Решительно порвать с прошлым; делать невозможным возврат к чему-нибудь, отрезая путь к отступлению

*Таблица 1. Пример полного фразеологического эквивалента*

Такие ученые, как Дмитриева Л.Ф., Комиссаров В.Н., Кунцевич С.Е., Мартинкевич Е.А., Смирнова Н.Ф. определили несколько способов перевода образной фразеологии. Рассмотрим каждый из них и приведем примеры. Первый способ – *полный фразеологический эквивалент*. Он обозначает, что фразеологизм вне зависимости от контекста в языке перевода будет иметь подлинное соответствие (смысловое значение + коннотации), при котором полностью сохраняется весь смысл переводимого. Как правило, в переводящем языке существует образный фразеологизм, который соответствует фразеологизму исходного языка. [4]

На наш взгляд, данный способ перевода образной фразеологии является одним из наиболее подходящих и эффективных в рамках обучения учеников в классах с углубленным изучением английского языка, поскольку позволяет логически связать между собой уже известные школьникам фразеологизмы с изучаемыми идиомами иностранного языка. Тем не менее, в рамках изучения китайского языка любой из рассматриваемых способов перевода требует наличие базового, а иногда и среднего уровня знаний иероглифов и грамматики.

*Частичный аналоговый фразеологический эквивалент* осуществляет перевод, при котором значение фразеологизма на переводящем языке не изменяет суть фразеологизма на исходном языке, однако отличается от него образной составляющей, что означает: при отсутствии фразеологических аналогов, в переводящем языке следует подобрать фразеологизмы, имеющие иной образ, но с тем же переносным значением. [3, с. 173]

<i>Русский язык</i>	<i>Китайский язык</i>	<i>Английский</i>	<i>Смысл</i>
Жизнь полна подъёмов и падений; Как пришло, так и ушло	三十年河东, 三十年河西 sān shí nián hé dōng, sān shí nián hé xī «тридцать лет река (Хуанхэ) течёт на восток, тридцать лет - на запад»	Easy come, easy go.	Ничто не длится вечно; все течет; все меняется; жизнь полна подъёмов и падений
Поспешешь — людей насмешишь	欲速则不达 yù sù zé bù dá «хочешь поскорее - не достигнешь цели»	Haste makes waste	Не достигнуть цели из-за спешки
Москва не сразу строилась	冰冻三尺, 非一日之寒 bīng dòng sān chǐ, fēi yī rì zhī hán - «метровый лёд не в один день образуется»	Rome wasn't built in a day.	Сразу ничего не делается; на все нужно время

*Таблица 2. Пример частичного аналогового фразеологического эквивалента*

По мнению авторов, частичный аналоговый фразеологический эквивалент в качестве способа перевода иностранных идиом на русский язык эффективен при наличии среднего уровня знаний иностранного языка и слабо подходит на начальных этапах изучения незнакомой фразеологии.

*Дословный перевод, калькирование* предполагает заимствование выражения буквальным переводом, соответствующим фразеологической единице, при том, что, по мнению Л.Ф. Дмитриевой, его образность не должна противоречить не должна противоречить общепринятым нормам русского языка [2, с. 62] Данный способ чаще всего используется в тех случаях, когда другими приемами нельзя полноценно передать семантико-стилистическое и эмоционально-выразительное значение фразеологизма.

<i>Описательный перевод</i>	<i>Иностранный язык (китайский/английский)</i>	<i>Дословный перевод</i>
«Хотя супруги живут вместе, они разные: у них разные мысли, мечты, думы»	同床异梦 tóng chuáng yì mèng	«супруги спали на одной кровати, но им привиделись разные сны»
«Мимолетные встречи»	ships that pass in the night	«корабли, которые проходят в ночи»
«Любить и почитать друг друга, жить в мире и согласии»	举案齐眉 jǔ àn qí méi	«поднять поднос к бровям»
«Слишком много трудиться без отдыха»	to burn the candle on both ends	«зажечь свечу с обоих концов»

*Таблица 3. Пример дословного перевода*

По мнению авторов, калькирование, так же, как и полный фразеологический эквивалент, может быть широко применен на начальном уровне обучения школьников иностранной фразеологии, поскольку подразумевает дословный перевод лексики на русский. Тем не менее, по мере изучения новой фразеологии требуется дополнительное разъяснение смыслового значения отдельных идиом. В практике преподавания иностранных языков педагог прибегает к такому универсальному способу дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. В своем исследовании Апарина Ю.И. утверждает, что методически грамотная и гибкая вербальная речь педагога будет способствовать максимальной продуктивности учебного процесса [1, с. 14].

*Описательный перевод фразеологизмов* – способ, целью которого является объяснение смысла фразеологизма при отсутствии в русском языке аналога, эквивалента, а также в тех случаях, когда нельзя прибегнуть к дословному переводу. Этот способ осуществляется посредством переменного словосочетания, которое позволяет выразить в явном виде значение фразеологизма, однако при его использовании теряется образность и выразительность.

<b>Русский язык</b>	<b>Иностранный язык (китайский/английский)</b>	<b>Смысловое значение</b>
Желтые профсоюзы	黄色工会 huangse gonghui	Термин, встречающийся в литературе для обозначения профсоюзов, лидеры которых, вопреки коренным интересам рабочего класса, проводят политику классового сотрудничества рабочих и предпринимателей
Поставить телегу впереди лошади	put the cart before the horse	Поступать вопреки здравому смыслу
Отбросы общества	社会渣滓 shehui zhazi	Представитель низших слоев общества
Не лезть за словом в карман	not to climb for a word into one's pocket	Быть находчивым в разговоре

*Таблица 4. Пример описательного перевода*

Совершенно очевидно, что описательный перевод фразеологизмов становится наиболее эффективным только при наличии определенного запаса изученных идиом и по мере изучения школьниками новой фразеологии, поскольку этот способ применяется преимущественно к сложным выражениям, не имеющим аналогов в русском языке.

В результате, изучив особенности и основные способы перевода, можно сделать вывод, что недостаточно только знать значение фразеологизмов другого языка, важно уметь анализировать стилистические и культурно-исторические аспекты языков, знать особенности перевода и смысл идиом.

### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Приемы усиления продуктивности вербального воздействия учителя на уроке иностранного языка в начальной школе // Педагогический дискурс: качество речи учителя. Материалы II Всероссийской конференции. Под редакцией Л.Г. Викуловой. Москва, 2020. С. 12–16.

2. Дмитриева Л.Ф., Кунцевич С.Е., Мартинкевич Е.А., Смирнова Н.Ф. Английский язык. Курс перевода. – М.: ИКЦ «МарТ» Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 304 с.

3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учебное пособие. / В.Н. Комиссаров – Москва: ЭТС, 2001. — 424 с.

4. Коновалова, Э. К. Особенности способов и приемов перевода фразеологизмов различных языковых культур / Э. К. Коновалова, Е. О. Григорян. — Текст: непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). — Москва: Ваш полиграфический партнер, 2012. — С. 109–113.

*Логузова М.А.*  
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*  
*LoguzovaMA@mgpu.ru*

## **СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ «ОТКУДА ПОЯВИЛИСЬ БРОНЕНОСЦЫ» АНГЛИЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ Р. КИПЛИНГА**

*В статье рассмотрены стилистические особенности текста сказки «Откуда взялись броненосцы» Р.Киплинга, ярко проявляющий индивидуальный стиль автора. Анализ показывает эффективность используемых выразительных средств языка, в том числе стилистических приемов, для реализации авторского художественного замысла. Писателю в имплицитной форме удалось показать, как за красивой волшебной картиной мира говорящих животных назревает экологическая угроза.*

*Ключевые слова: индивидуальный стиль автора, текст сказки, стилистические приемы, выразительные средства языка, имплицитная форма выражения.*

*The article presents analysis of stylistic characteristics of the fairy-tale «The beginning of the armadillos» by R. Kipling, deeply revealing the author's individual style and efficiency in the use of imagery and expressive means of the language, effective stylistic devices for rendering the author's message. The writer skillfully shows in an implicit form how the ecological threat arises against a beautiful picture of the fairy-tale world of speaking animals.*

*Key words: the individual style of the author, text of a fairy tale, stylistic devices, expressive means, implicit form.*

Тексты сказок Р. Киплинга проявляют неповторимое своеобразие авторского индивидуального стиля, сквозь призму которого проявляется уникальность сказочной картины мира и воплощения художественного замысла писателя. В сложившейся в лингвистике концепции художественного текста И.В.Арнольд [2], В.В.Виноградова [4] «индивидуальный стиль» рассматривается, как система индивидуальных и эстетических характеристик, свойственных произведениям определенного автора, способам и средствам словесного выражения [4].

Анализ авторского индивидуального стиля ориентирован на то, чтобы показать какими средствами, насколько эффективно и своеобразно автор выражает свой замысел и воплощает в тексте уникальную авторскую картину мира. Это особо важно, когда автор использует сложные средства языкового выражения, имплицитные смыслы которых не поверхностны и не конвенциональны. В качестве таких средств в тексте авторской сказки выступают языковые единицы различных уровней [7, с.14]:

- фонетические стилистические средства - ритм, метр, рифма, аллитерация и ассонанс;
- лексико-стилистические средства – сравнение, метафоры, антономазия;
- синтаксические стилистические средства – различные виды повторов, в том числе параллельные конструкции, риторические вопросы;
- структурно-композиционные приемы – ритмометрическая организация прозаического текста, прямое обращение к читателю, приемы выдвижения, в частности контраст и градации.

Данные языковые характеристики представляют собой типологические свойства фольклорной и авторской сказки. Моделирование волшебного мира в тексте сказки Р.Киплинга осуществляется на основе общих технологий сказочного текста – сказочного хронотопа и семантических ролей [6].

Практически все произведения Р. Киплинга проявляют такую характеристику авторского индивидуального стиля, как эвфония. Фонетические средства ритм, метр, рифма, аллитерация и ассонансы, придают особую звуковую выразительность прозаическому тексту сказки, которая усиливается за счет стихотворного интертекста, напоминающего фольклорный детский жанр [8]:

*'Can't curl, but can swim—  
Slow-Solid, that's him!  
Curls up, but can't swim—  
Stickly-Prickly, that's him!'*

Вкрапление стихотворного текста служит эффективным приемом, позволяющим обучающемуся младшего школьного возраста легче запоминать текст и воспринимать ритмометрическую структуру текста и на этой основе развивать фонетические навыки обучающихся [3, с.66].

Система разнообразных по своему характеру лексических стилистических приемов создает яркую канву образности текста сказки. Интересный лексический прием антономазии = замена имени существенным признаком *a Stickly-Prickly Hedgehog, a Slow-Solid Tortoise, a Painted Jaguar* позволяет опустить портретные описания животных [8]. Антономазия, имена-прозвища кратко и образно выражают особенности характера, поведения и внешнего вида героев сказки.

Стилистический прием сравнения *more like a pinecone, and less like a chestnut-burr* придает яркости и выразительности в описании мира природы [8].

Метафора является одним из самых сильных лексических приемов, которые в тексте сказки имеют познавательный, эмоциональный и эстетический потенциал, воссоздающий уникальное авторское видение мира. Созданы необычные образы, например, визуально-кинетический образ в описании Ягуара: *his eyes turned truly cart-wheels in his head* [8].

Антропоморфизация используется, как текстовый прием моделирования волшебного мира говорящих животных: *animals are too clever* [8]. Автор с помощью приема персонификации приписывает животному человеческие черты или действия - *too clever* передает сходные с человеческими характеристики [8].

Многочисленные повторы и синтаксический параллелизм служат средствами усиления и структурно-композиционной организации текста, создают динамику повествования и развертывания сюжета. Это - вариативный повтор *eating shelly snails and things... eating green lettuces and things* и полный повтор *on the banks of the turbid Amazon; graciously waving her tail*, синтаксический параллелизм: *he could catch. When he could not catch deer...; and when he could not catch frogs ...*, *I don't like this old lady one little bit ... I don't like this old lady at all—at all* [8].

Динамичной формой является и диалог, который приводит в движение действия, развитие сюжета, репрезентацию характеристик и взаимоотношений персонажей - 'I only wanted to know which of you is Hedgehog and which is Tortoise.' - *said Painted Jaguar.* / '-I shan't tell you,' - *said Sticky-Prickly* [8]. Междометия *aha, oh* в диалогах служат эффективным средством выражения различных эмоционально-оценочных состояний, характерных для речи людей - одобрения, тоски, печали, сожаления, горя.

Автор начинает сказку с зачина, который вводит читателя в волшебный мир: *of the High and Far-Off Times* [8]. Внимание детей неустойчиво и поэтому одна из главных задач писателя - использовать приемы повышения интереса. В тексте сказки для привлечения внимания читателя использует прием прямого обращения *Best Beloved; and so that was all right, Best Beloved* [8] и риторические вопросы *Best Beloved. Do you see? so that was all right, Best Beloved. Do you see?*

Особенным для текста анализируемой сказки является моделирование волшебного мира в реальном пространстве, например, *the Amazon River / река Амазонка*, в гипотетическом времени *of the High and Far-Off Times / в далёкое и старинное времена* и особом представлении семантических ролей волшебного мира – говорящие животные *a Sticky-Prickly Hedgehog/ Злючка-Колючка Ёж, a Painted Jaguar/ Расписной Ягуар* [8].

Язык произведений Р.Киплинга, описания природы, богатые неповторимой образностью и стилистическими окрасками – это неоценимый вклад в развитие английского языка и поэтики художественного текста: «Талант его был неистощим, язык точен и богат...» [5, с.364]. В произведениях Р.Киплинга отражена и особая картина мира, прозорливое видение автора надвигающихся экологических проблем, что, собственно, и составляет основу авторского замысла анализируемой волшебной сказки.

Особенно и то, что автор использует имплицитные средства выражения замысла. В имплицитной форме в тексте звучит призыв автора к бережному отношению к природе, миру животных. Скрытый смысл, по-особому воздействуя на читателя, тонко, деликатно задает нормы поведения человека в

природе, определяет его отношение к ней. В описании природы это имплицитный контраст мутной, грязной реки Амазонки, свалившегося дерева / *on the banks of the turbid Amazon, the trunk of a fallen tree* и живых, зеленых деревьев, кустов, которые пытаются выжить в гибнущем тропическом лесу/ *eating green lettuces, among the trees and the bushes by the side of the turbid Amazon* [8]. Писатель наделяет зверей человеческими чертами, что в общей антропоморфной структуре текста создает мощный импульс эмпатии в восприятии гибели природы. Автор показывает, что природа не вечна и человеку нужно научиться жить в согласии с ней. В сюжете сказки с юмором повествуется о том, как появился у слона хобот или откуда взялись броненосцы на основе выдуманного, но, по сути, естественного природного развития.

Текст анализируемой сказки в сборнике «Сказки о животных», согласно классификации В.Я.Проппа относится к кумулятивным сказкам [6], повествующим о жизненных событиях. В их трехчастной структуре - экспозиция, кумуляция и финал, в центре сюжета сказок о животных обычно лежит действие – обман или реакция на него. Таковы и характеристики сказки «The beginning of the armadillos», которая может послужить эффективным лингводидактическим материалом, обладающим и огромным воспитательным потенциалом, нацеливающим на то, что в любой ситуации нужно бороться до последнего и всем вместе.

Стилистический анализ текста направлен и на расширение возможностей смыслового анализа текста обучающимися в границах соответствующего возраста и обозначаемых индивидуальных траекторий. Важным представляется корректное построение лингводидактического материала и адаптивная дидактическая речь учителя, способствующие более полному восприятию обучающимися замысла художественного текста [1, с.255]. Огромный воспитательный потенциал текста сказки и в расширении смыслового поля нравственных понятий, таких как, честность, доброта, милосердие, взаимопомощь. Мир сказок эстетически притягателен для младших школьников, развивает у детей познавательные процессы, воображение и творческие способности, формирует по-особому знания о мире, связях человека с природой.

### *Литература*

1. Апарина, Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики, межкафедральный сборник научных статей. Москва, 2013. С. 223–231.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – М.: Флинта, 2016. – 384 с.
3. Бурнакова, К. Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. – 2018. – № 9. – С. 64–67.

4. Виноградов, В. В. Избранные труды : Исследования по русской грамматике. – Москва: МАИК "Наука/Интерпериодика", 1975. – 559 с.
5. Паустовский, К. Г. Близкие и далекие. - М: Мол. гвардия, 1967. - 400 с.
6. Пропп, В.Я. Фольклор и действительность. – М.: Наука, 1976. – 220 с.
7. Шуверова, Т. Д. Лингвостилистический и предпереводческий анализ текста. – М.: Прометей, 2012. – 146 с.
8. Kipling, R. The beginning of the armadillos [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <https://etc.usf.edu/lit2go/79/just-so-stories/1294/the-beginning-of-the-armadillos/> (дата обращения: 10.09.2021).

**Продан П.А.**

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

*Lukjanovara@mgpu.ru*

## **СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «THE STRANGE VISITOR»**

*Впервые английская народная сказка «Странный гость» была опубликована Джозефом Джейкобсом в сборнике «Английские сказки». В анализе данного произведения рассмотрены некоторые стилистические особенности английских народных сказок, фигуры речи и художественные приемы. В результате подобного анализа, автором представлены методические рекомендации по использованию английских сказок на внеурочных занятиях по иностранному языку в начальной школе.*

*Ключевые слова: английский фольклор, народные сказки, стилистический анализ.*

*The article presents a stylistic analysis of the English folk tale "The Strange Visitor", which was first published by Joseph Jacobs in the collection "English Fairy Tales". Some features of English folk tales, figures of speech and artistic techniques are examined in the analysis. They are found in this particular fairy tale. The author presents methodological recommendations for using the English fairy tales in extracurricular foreign language classes in elementary school.*

*Keywords: English folklore, folk tales, stylistic analysis.*

Многие отечественные и зарубежные педагоги, психологи и филологи указывают на огромное эмоциональное и когнитивное воздействие, которое способны оказать фольклорные произведения на всесторонне развитие младших школьников. Английские народные сказки отражают стереотип поведения, демонстрируют традиции и обычаи английского народа посредством целого ряда стилистических приемов. Такие повествования

позволяют познакомить учеников начальной школы с жизнью народа, язык которого им предстоит изучать. Рассмотрим одно из таких произведений.

Первые собрания и записи фольклорных произведений появились в Англии в XVIII в. Многие из них были сделаны в Северной Англии и Шотландии, которые в тот период времени не испытывали сильного влияния развития цивилизации и технического прогресса. [6] Английские народные сказки, как и сказки многих народов мира, базируются на древних мифах. Мифы стали первой литературной формой, из которой потом выросли и на которую опирались прочие и в первую очередь народная сказка. Также выделяются некоторые особенности английских народных сказок [1]:

- наличие очевидной фантастики, волшебства, чуда;
- столкновение с волшебной силой;
- осложненная композиция;
- расширенный набор изобразительно-выразительных средств;
- описание доминирует над диалогом;
- многоэпизодность.

Сказки подверглись некоторым изменениям в тот момент, когда авторы стали включать их в свои сборники, так как каждый записывал сказку по своему видению, тем не менее, эти произведения так и остались английским фольклором. В 1895 г. был издан сборник «Английские сказки», составленный историком Джозефом Джейкобсом, который также изучал английский фольклор.

Народная сказка «The Strange Visitor» [7] относится к типу волшебных, т.к. в ней присутствует очевидная фантастика: «In came a pair of broad broad soles, and sat down at the fireside» или «In came a pair of small small legs, and sat down on the broad broad soles».

Цепная (кумулятивная) структура данной сказки проявляется в результате того, что при прочтении в сознании читателя образуется цельная картина происходящего. Именно поэтому названные части тела каждый раз не актуализируются, а кумуляции способствует то, что их размеры чередуются. [5, с. 85]

Сказку «The Strange Visitor» можно условно разделить на 2 части: 1 часть – странный посетитель «собирает» свои части тела, 2 часть – женщина замечает гостя и начинает расспрашивать.

Произведение построено на параллелизме: в первой части предложение «And still she sat, and still she reeled, and still she wished for company.» повторяется через каждую строчку, что также добавляет эффект монотонности действий. Во второй части сказки фраза «How did you get such...» также встречается через каждую строчку. Этот художественный прием позволяет читателям проникнуться обстановкой: действие протекает медленно, одинокая женщина сидит на месте и занимается своим делом, мечтая о том, чтобы кто-то составил ей компанию. Стоит отметить, что по сюжету женщина не обращает внимания

на то, что происходит вокруг нее до тех пор, пока странный посетитель не «собрал» все части тела воедино. В этот момент у нее появилась «компания», но это не повлияло на ее настроение. Даже тогда, когда она заметила гостя, действие в сказке не произвело должного динамического эффекта.

Лексические повторы играют свою роль в данном произведении: «broad», «small» «thick» «thin» «huge» «wee» «big» – с их помощью, становится понятно, что каждая появляющаяся часть тела либо чрезвычайно мала, либо огромна. С помощью олицетворения плечи, ноги, руки и т.д. получают возможность существовать отдельно друг от друга – прием, характерный для волшебной сказки.

Во второй части сказки используется прием звукоподражания: «Aih-h-h!-late--and wee-e-e-moul». Таким образом, получается, что все части тела, которые по размеру меньше остальных, не могут внятно отвечать на вопрос одинокой женщины. Большие части тела же, наоборот, могут говорить разборчиво. После каждого ответа используется уточнение: «gruffly», «whiningly», «piously», «pitifully», «keenly» – для того, чтобы показать, с каким отношением реагируют части «посетителя» на вопросы, важно правильно интонировать при прочтении текста сказки. Некоторые ответы должны звучать с особым художественным окрасом, например, голова говорит о своих знаниях «keenly» – остро, резко.

Женщина получает «компанию», но не понимает этого, от чего задает вопрос, для чего же пришел этот странный посетитель? И получает ответ: «For you!» – восклицание, которое, однако, не передает кульминацию: выкрик в этой сказке является концом постепенной разрядки, что значительно увеличивает его воздействие на читателя. Из-за того, что развязка в данном произведении оказывается длинной, кульминация смещается на центральную позицию. [5, с. 85]

Сказка «The strange visitor» может быть использована для чтения и анализа на внеурочных занятиях по английскому языку в начальной школе. Однако, нельзя забывать о методических средствах, способствующих наилучшему восприятию учащимися текста произведения. С этой целью необходимо обеспечить индивидуальный подход к учащимся. Коммуникативное воздействие на учащегося с целью индивидуализации образовательного процесса, как указывает в своем исследовании Апарина Ю.И., возможно посредством употребления адаптивной речи, являющейся универсальным средством оптимизации учебного процесса [2, с. 273].

Учащимся могут быть предложены небольшие эпизоды адаптированного содержания, а также различные задания для работы с лексико-грамматическим содержанием произведения. На уроках английского языка учитель применяет различные вербальные приемы для оптимизации своего воздействия на коллектив школьников. В своем исследовании Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. указывают, что использование специфического

педагогического жаргона на уроке будет способствовать лучшему восприятию детьми литературных произведений [3, с. 100].

Бурнакова К.Н. в своей работе отмечает, что ритмомелодическое оформление иноязычной речи занимает одно из центральных мест среди обязательных языковых дисциплин [4, с. 64], поэтому данную сказку можно использовать как пример важности интонирования для понимания смысла текста.

Как известно, произведения народного творчества несут в себе глубокий моральный смысл, который подкрепляется различными художественными приемами и фигурами речи. Ученики младших классов имеют возможность познакомиться с содержанием народной сказки, сравнить ее с другими известными фольклорными произведениями, оценить и охарактеризовать деятельность и поведение литературных персонажей. Современные учебники по английскому языку для начальной школы не имеют в своем составе достаточного количества текстов, предназначенных для формирования умения работы с текстом литературного произведения. Работа с текстом сказки позволит расширить англоязычный словарный запас младших школьников, научит поиску информации, содержательному анализу текста, даст возможность применить прием театрализации, способствующий эмоциональному и когнитивному развитию школьников на внеурочных занятиях по иностранному языку.

### *Литература*

1. Антюфеев В.К., Ульянова О.В. Национальные особенности английской народной сказки // VI Всероссийская научно-практическая конференция для студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении». 2015. – С. 503–505
2. Апарина Ю.И. Коммуникативное воздействие как средство индивидуализации образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе // В сборнике: Языковое образование: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. Редакторы: Бакурова Е.Н., Кудрявцева Е.Л., 2013. С. 270–275.
3. Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97–101.
4. Бурнакова, К. Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. – 2018. – № 9. – С. 64–67
5. Намычкина Е.В. Роль нарастания и спада в композиции английских сказок // Вестник вятского государственного гуманитарного университета. 2011. №3–2. – С. 82–85

6. Плахова О.А. Национально-культурная обусловленность жанрового своеобразия английской народной сказки // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2014. №4 (17). – С. 10

7. Jacobs J. English fairy tales: A Penn State Electronic Classics Series Publication - The Pennsylvania State University. – 2005. – p. 113-114.

**Фролова А.О.**

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*Nastyuha\_007@mail.ru*

## **АНГЛИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Автор статьи рассматривает английский фольклор как средство формирования лингвострановедческой компетенции у младших школьников на примере анализа УМК «Spotlight».*

*Ключевые слова: английский фольклор, методика преподавания английского языка, начальная школа, малые фольклорные формы.*

*The author of the article considers English folklore as a means of forming linguistic and cultural competence among younger schoolchildren on the example of the analysis of the UМК "Spotlight".*

*Keywords: English folklore, methods of teaching English, elementary school, small folklore forms.*

Изучение иностранного языка на начальном этапе обучения неразрывно связано с использованием английского фольклора в процессе обучения. Его малые жанры такие, как рифмовки, считалочки, скороговорки, пословицы и поговорки постоянно используются педагогами, как материалы для обработки отдельных звуков, ударений и интонации. Как можно заметить, богатое разнообразие фольклорных форм позволяет успешно использовать их в процессе изучения иностранного языка.

Использование английских фольклорных жанров на уроках иностранного языка в начальной школе позволит обучающимся познакомиться с бытом, культурой и традициями народов Англии непосредственно через песни, колыбельные, пословицы, стихотворения, поговорки, сказки.

Основоположниками лингвострановедения в России считаются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Они утверждали, что использование страноведческих фактов в процессе изучения языка и определенных приемов для ознакомления обучающихся с новой для них языковой культурой, поможет познакомиться с прошлым и настоящим народов страны изучаемого языка.

Формирование у обучающихся знаний национальных обычаев, традиций страны изучаемого языка, способности извлекать из различных единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею является лингвострановедческой компетенцией.

Ключевым компонентом содержания современных учебно-методических комплексов по иностранному языку является английский фольклор.

Нами был проанализирован УМК «Spotlight» авторов Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. на предмет наличия соответствия содержательного компонента английского фольклора и соответствие поставленных целей и задач.

Одной из главных целей программы «Spotlight» авторы выдвигают «приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с детским зарубежным фольклором и доступными образцами художественной литературы».

Так как современный учитель выполняет множество ролей, то при организации иноязычного общения и взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка, необходимо делать свою речь более «живой» и доступной, чтобы задействовать не только учебную, но и эмоциональную сферу учащихся [2, с. 97].

Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. утверждают, что «в процессе общения на уроке, чтения и обсуждения текстов соответствующего содержания, знакомства с образцами детского зарубежного фольклора вырабатывается дружелюбное отношение и толерантность к представителям других стран и их культуре».

Авторами УМК выделяются следующие предметные умения в ценностно-ориентировочной сфере – «приобщение к культурным ценностям другого народа через произведения детского фольклора».

«Знакомство с миром зарубежных сверстников с использованием средств изучаемого иностранного языка (через детский фольклор, некоторые образцы детской художественной литературы, традиции)» – один из пунктов, которые авторы выделяют, как личностные результаты освоения программы английского языка.

Сконцентрируем внимание на учебных пособиях, которые предлагают авторы УМК «Spotlight» для изучения английского языка в I–IV классах, с целью анализа содержания английского фольклорного материала.

Знакомство обучающихся с малыми фольклорными жанрами английского языка начинается с детских английских песенок и рифмованных четверостиший. В учебнике для самого начального уровня обучения языка Spotlight Starter в каждом модуле имеется три эпизода из сказки The Ugly Duckling, которые рифмованные, что облегчает детям ее запоминание.

Во II классе активно используются различные детские песни для знакомства с малыми фольклорными жанрами. Авторы делают большой акцент

на изучение иностранного языка с использованием песен. Почти каждый урок начинается или заканчивается какой-либо детской песенкой.

Также в конце каждого модуля присутствует один эпизод из сказки *The Town Mouse and the Country Mouse*. Произведение рифмованное, что дает возможно легче ее запомнить и понять.

Все песни, стихи и рифмовки, которые изучаются на курсе, имеют сюжет, поэтому авторы УМК рекомендуют инсценировать их, создавая таким образом полное погружение в изучение культуры страны изучаемого языка.

В III классе появляется новый фольклорный жанр – комикс (*Arthur & Rascal*). В конце каждого из модулей авторы расположили эпизод из жизни героев комикса. Благодаря тому что в комиксах используется современный разговорный язык, это позволяет дать представление о современной культуре страны изучаемого языка.

Также в учебнике представлена английская сказка *The Toy Soldier*. Она состоит из восьми рифмованных эпизодов. В завершении изучения материала обучающимся предлагается поставить пьесу.

Для приобщения и знакомства с культурными ценностями других народов с помощью английского фольклора в конце учебника помещены материалы посвященные *Special Days*. Там можно найти комиксы, стихи, песни, диалоги и другое, которые знакомят обучающихся с двумя английскими праздниками — Рождеством и Днём матери.

В IV классе продолжается изучение таких малых фольклорных форм, как песни, стихотворения и рифмовки, однако уже усложняется грамматический строй языка.

Также в учебнике представлена английская сказка *Goldilocks and the Three Bears*. Она состоит из восьми рифмованных эпизодов. В завершении изучения материала обучающимся предлагается поставить пьесу, основанную на сказке.

Для приобщения к культурным ценностям и традициям других народов посредством английского фольклора в конце учебника помещены материалы посвященные *Special Days* (*Happy New Year! April Fool's Day!*), где можно найти такие фольклорные жанры как стихи, комиксы, песни, и другое. Данный материал поможет обучающимся с легкостью узнать о праздновании Нового года в Великобритании, популярные шутки в Англии, Франции и Индии на 1 апреля.

В данном УМК активно наблюдается изменение объема изучаемого фольклорного материала. В учебнике начального уровня *Starter* и во II классе упор был поставлен на изучение такого жанра, как песни, то в последующих классах появляются сказки, комиксы и стихотворения. С каждым годом обучения усложняется и грамматический строй языка в фольклорных жанрах, появляется обилие диалогических конструкций, на место коротки и простых предложений пришли сложные и распространённые.

В качестве обязательных элементов урока авторы УМК предлагают использование таких фольклорных материалов как песни, стихи и театрализация. Все это служит адекватному отражению особенностей традиций, культуры и быта народа страны изучаемого языка. Такие малые фольклорные жанры как стихи и песни являются носителями культурологической информации и как следствие способствуют формированию лингвострановедческой компетентности обучающихся.

Если говорить о роли обучающегося при восприятии фольклорного материала, то он является активным исследователем другой культуры. Авторы предлагают разученные песни, рифмовки и стихотворения во II классе инсценировать, чтобы лучше проникнуть в культуру страны. В следующие годы обучения в конце каждого учебника предлагается пьеса, поставленная на основе изученной сказки.

Таким образом, подводя итоги анализа пособий УМК «Spotlight», можно с уверенностью сказать, что использование английского фольклора при изучении иностранного языка соответствует целям и задачам, поставленным авторами курса, и вполне соответствует требованиям ФГОС НОО.

На наш взгляд, в данном пособии были предложены не все варианты работ по изучению культуры страны посредством английского фольклора. Дополнительно стоит включать в процесс обучения поговорки, пословицы и фразеологизмы. Сравнение образцов английской культуры и русских аналогов поможет вовлечь обучающихся в диалог культур и узнать больше нового и интересного. Также было бы интересно попробовать в обучение использование различного рода загадок. Использование такого рода малого фольклорного жанра выполняет образовательную функцию в изучении языка, помогая расширить кругозор знаний, и отражает языковую картину мира. Благодаря изучению загадок можно сделать вывод об особенностях национального быта и мировосприятия.

Необходимо, однако, принимать во внимание методически грамотное и гибкое коммуникативное воздействие педагога на учащихся. Как указывает в своем исследовании Апарина Ю.И., дидактическая речь способствует наиболее продуктивному результату учебной деятельности [1, с. 274].

Во внеурочной деятельности для обучающихся III–IV классов для отработки ритма речи и произношения целесообразно изучение таких фольклорных жанров, как стихи-перевертыши, нелепицы и небылицы.

Проектная деятельность, направленная на проведение исследования английского фольклора, углубленное изучение каких-либо вопросов, полностью погрузит обучающихся в изучение и ознакомление с особенностями культуры, традиций и обычай страны изучаемого языка. Такой вид деятельности, повышает интерес обучающихся к овладению иностранным языком.

### *Литература*

1. Апарина Ю. И. Коммуникативное воздействие как средство индивидуализации образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе // В сборнике: Языковое образование: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. Редакторы: Бакурова Е. Н., Кудрявцева Е. Л., 2013. С. 270–275.
2. Апарина Ю. И., Павлова А. С., Чистик А. А. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97–101
3. Быкова Н. И., Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Английский в фокусе». 2—4 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Н. И. Быкова, М. Д. Пospelова. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 2012. — 77 с.
4. Ahmed Sayeef, Teaching English language using popular folk tales in Bangladesh // International Journal of Literature, Linguistics and Language Teaching. – 2019. Vol. 1 №1.

# ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Апарина Ю.И.*

*кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ*

*juliaparina@mail.ru*

*Кузьмина О.В.*

*магистрант ГАОУ ВО МГПУ ИППО*

*olesya.kuzmina.123@list.ru*

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье приводится характеристика личностно – ориентированной технологии. Авторы демонстрируют преимущества применения личностно-ориентированной технологии в условиях дифференцированного обучения. Также в настоящей статье будут рассмотрены сущность, принципы и особенности использования личностно- ориентированной технологии на уроках английского языка.*

*Ключевые слова: личностно-ориентированная технология, урок английского языка.*

*The article describes the characteristics of personality-oriented technology. The authors demonstrate the benefits of using student-centered technology in a differentiated learning environment. Also, this article will consider the essence, principles and features of the use of student-centered technology at English lessons.*

*Key words: student-centered technology, English lesson.*

Успешное обучение в современной общеобразовательной школе для всех детей с учетом их индивидуальных особенностей возможно благодаря использованию современных образовательных технологий обучения.

Технология обучения – это система действий по отбору и выработке последовательности и порядка использования средств, организации методов и форм обучения. Технологию обучения можно трактовать в качестве процесса реализации содержания обучения, который в наибольшей степени будет способствовать достижению образовательных целей [4].

В настоящее время существует большое количество различных технологий обучения, соответствующих последнему поколению ФГОС, призванных обеспечить компетентностный подход к образованию. По мнению многих исследователей, одной из наиболее актуальных является личностно-ориентированная технология обучения. Она может быть определена как целенаправленная воспитательная система, в которой ребенок воспринимается в качестве высшей ценности, а главным приоритетом становится максимальное развитие его личности с учетом его особенностей [2].

В процессе применения личностно-ориентированной технологии обучения можно выделить следующие условия: жизнотворчество, самореализацию, индивидуализацию, культурную идентификацию, личностно-смысловую направленность, диалогичность и творческий характер учебной деятельности, культурологическое содержание воспитания и обучения.

Личностно-ориентированная технология обучения развивает способности учащихся действовать, мыслить, чувствовать, позволяет им реализовывать свои творческие способности, способствует снятию психологических и коммуникативных барьеров.

Данный тип обучения в своей основе содержит теорию личности, сущность которой заключается в способности индивидуума как личности занимать определенную позицию. В педагогическом процессе учителю необходимо создать определенную среду для всестороннего и полноценного развития обучающихся как личностей, это и является главным условием результативности личностно-ориентированного подхода в обучении [1].

Ираида Сергеевна Якиманская в своей концепции проектирования личностно - ориентированной технологии обучения, методологической основой, считает принцип субъектности в соответствие. Автор указывает, что в процессе обучения и самостоятельной познавательной деятельности сами ученики создают внутренние механизмы развития личности [5].

Исходя из концепции И.С. Якиманской, можно выделить выделили следующие положения особенности личностно-ориентированной технологии обучения:

1. Педагог должен стремиться к такой организации урока, которая будет направлена, прежде всего, на создание условий для самореализации, а также независимости, самостоятельности каждого обучающегося. При этом следует сделать упор на использование и максимальное раскрытие личного опыта детей. Учителю необходимо стараться стимулировать учеников экспериментировать в процессе выполнения заданий, при этом нужно донести до детей, что ошибки это нормально и бояться их не нужно;

2. Педагог должен составлять индивидуальную коррекционную программу обучения, которая будет учитывать способности и возможности каждого обучающегося. Данная программа будет опираться на получение исключительно положительных учебных результатов. Дополнительно потребуется создание индивидуальной карты личностного развития каждого ученика [4].

Исследуя данную технологию обучения, стоит сказать, что ключевые тезисы представленной системы идут в разрез с ранее доминирующей традиционной моделью обучения и воспитания учащихся, поскольку личностно личностно-ориентированная технология направлена, прежде всего, на удовлетворение потребностей и интересов ребёнка. В процессе обучения педагог

прикладывает усилия для развития в каждом из обучающихся уникальных личностных качеств.

Выделим основные принципы личностно-ориентированной технологии обучения:

1. Принцип самоактуализации. Каждый ребёнок испытывает потребность видоизменять и корректировать свои коммуникативные, физические, интеллектуальные и художественные способности.

Стоит также сказать, что наиболее приоритетным и важным, является стимуляция и поддержания интереса ученика к развитию, проявлению собственных врожденных и уже приобретенных в социуме возможностей.

2. Принцип индивидуальности. Одно из главных задач школы является создание условий для индивидуализации личности учителя и ученика. В первую очередь необходимо учитывать личные особенности учителя и ученика, а также брать в расчёт возможность их развитию в будущем. Человек, который задействован в образовательном процессе, должен быть естественен, не стоит создавать выдуманный образ или характер.

3. Принцип субъектности. Индивидуальность присуща только тому человеку, который действительно владеет субъектными возможностями и умело употребляет их в построении деятельности, общения и взаимоотношений.

Педагогу необходимо направить свои усилия на оказание помощи ученику стать полноправным субъектом жизни и деятельности класса, а также способствовать созданию и накоплению его личного опыта. В процессе воспитания и обучения детей должен главенствовать межличностный характер взаимодействия.

4. Принцип выбора. Невозможном становится развитие индивидуальности, а также самокоррекции способностей ученика без выбора. Одним из ключевых моментов в педагогическом процессе, к которому стоит стремиться учителю, это создание благоприятной учебной атмосферы, чтобы ребёнок учился, воспитывался и жил в условиях выбора имел возможность выбирать цель, содержание, формы и способы организации учебно-воспитательного процесса, жизни и деятельности класса и школы.

5. Принцип доверия и поддержки. Взаимное доверие между учителем и учеником, способствует созданию благоприятного микроклимата в классе, это помогает раскрыть потенциал каждого ребёнка, развить сильные стороны характера, а также достичь поставленных результатов обучения [3].

Личностно-ориентированная технология обучения является типом образовательного процесса, в котором личность учителя и личность учащегося выступают в качестве активных и основных субъектов. Данный тип образовательного процесса направлен на развитие и формирование личности ученика, учитывает его индивидуальность и неповторимость.

Современный урок английского языка – это предметная область, которая предполагает наличие у детей желания изучать специфику коммуникации

средствами иноязычной речи. Большое количество уроков имеет коммуникативную направленность, включая при этом формирование лексико-грамматической компетентности и фонетических навыков, исходя из чего важно, чтобы у детей была внутренняя и внешняя мотивация демонстрировать познавательную активность на уроке иностранного языка.

В современных условиях педагоги английского языка определяют лично-ориентированную технологию обучения в качестве системообразующего звена в школьном курсе английского языка, которое формируется в процессе обучения детей в общеобразовательном и специальном учебном курсах. Данную технологию учителя английского выбирают потому, что сам урок иностранного языка обладает специфическими особенностями. В дидактических материалах указано, что на уроках английского языка учителю для достижения эффективной реализации лично-ориентированной технологии следует придерживаться следующих рекомендаций:

- Учителю необходимо согласовывать сложность предлагаемых заданий с образовательным опытом учеников;
- Для ученика должна быть возможна процедура выбора при выполнении заданий, поэтому необходимо с ответственностью подходить к организации учебного материала;
- Для педагога важно контролировать не только оценку результатов обучения, также следует уделять внимание трансформации обучаемого по ходу усваивания учебного материала;
- Материал учебника учитель должен нацелить в первую очередь на развитие уже имеющихся знаний обучающихся, а также расширение, структурирование, интегрирование, обобщение их личного опыта;
- Дополнительно необходимо создать стимул для учащегося к самостоятельной образовательной деятельности, а также саморазвития в ходе овладения знаниями [2].

Грамотное применение лично-ориентированной технологии на уроках английского языка позволяет:

1. Вовлечь каждого ученика в активных информационно-коммуникационный и познавательный процесс.
2. Создать условия для использования полученных на уроке знаний.
3. Осознать для чего и с какой целью могут применяться полученные на уроках знания.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что лично-ориентированная технология обучения идеально соответствует целям и задачам дисциплины иностранный язык. Проявляя заинтересованность в личностных и индивидуальных особенностях каждого ребенка, педагог создает уникальную атмосферу на уроке, способствующую эмоциональному раскрепощению обучающегося и предоставляющую ему возможность в полной мере раскрыть свой лингвистический потенциал.

### *Литература*

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. -М., Изд. Дом Ш.Амонашвили, 2016. – 235 с.
2. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. - М: Воронеж, 2009. – 235 с.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирование образовательных систем. - М: 2015. – 274 с.
4. Якиманская И.С. Личностно - ориентированная система обучения: принципы ее построения. - М., 2016. – 178 с.
5. Якиманская И.С., Якунина О. Личностно - ориентированный урок: планирование и технология проведения//Директор школы, 2014, №3 – с.34-38

***Аракелян А. С.***

*arakelyan\_annas@mail.ru*

*бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

***Ракова А. М.***

*Nastyarakova99@mail.ru*

*бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПРИ АНКЕТИРОВАНИИ**

*В данной статье рассматриваются вопросы использования анкетирования как метода сбора информации, приводятся примеры составления анкет разного вида с целью выявления читательского интереса детей младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: анкетирование, анкета, читательский интерес ребенка.*

Тенденции развития современного образования диктуют свои условия, потребности, социальные заказы. Участники образовательного процесса сталкиваются с необходимостью получения информации для последующей ее интерпретации с целью принятия правильного решения. Всеобщая информатизация существенно расширяет компетенции учителей и учащихся [1].

Одним из распространенных методов получения информации является анкетирование. Это метод эмпирического исследования, основанный на опросе респондентов. Анкетирование проводится в виде опроса в письменной форме с использованием заранее подготовленных бланков (анкет).

Анкетирование позволяет в короткий промежуток времени опросить большое количество людей. Оно дает возможность применять стандартные вопросы ко всем опрашиваемым.

В нашем опыте хорошо зарекомендовала себя реализация принципов составления анкеты, среди которых выделяются:

- учет восприятия текста анкеты респондентом,
- учет культурного опыта аудитории,
- расположение одних и тех же вопросов в разной последовательности для получения информации.

Важнейшей задачей начального образования, как указано в методической литературе, является приобщение детей к чтению [2, С. 7]. Приведем примеры получения информации при анкетировании с целью выявления читательского интереса учащихся.

Анкета обычно имеет следующую структуру:

- вводную часть (в ней содержится цель, мотивация, излагаются правила заполнения анкеты),
- основную часть (она состоит из перечня вопросов),
- социально-демографическую часть (ориентирована на выявление основных данных опрашиваемого).

Вводная часть направлена на то, чтобы пробудить желание у человека давать ответы. В ней указывается организация, цель и задачи анкетирования, правила заполнения анкеты и выражается благодарность за участие в исследовании. Например:

*Одной из главных проблем современного образования является приобщение ребёнка к чтению. Формирование у ребенка духовной культуры, нравственное воспитание ребенка во многом происходит благодаря чтению книг. Но, к сожалению, в наш век информатизации отношение детей к книге изменилось в худшую сторону, интерес к чтению стал угасать [4, С.82]. Исходя из этого, очень важно прививать любовь и интерес ребенка к книге и чтению не только в школе, но и в семье.*

*Таким образом, целью анкетирования является выявление места и значения книги в жизни ребенка, получение представления об организации домашнего чтения. Нам важно знать Ваше мнение относительно данной и актуальной на сегодняшний день проблемы.*

*Просим Вас принять участие в анкетировании, которое носит анонимный характер. Полученные данные будут использованы нами как статистические.*

*Правила заполнения анкеты следующие: в заданиях необходимо выбрать только 1 вариант ответа. Если нет подходящего для Вас варианта ответа, необходимо записать свой ответ в строке с вариантом «другое», либо предоставить полные и исчерпывающие ответы на вопросы открытого типа.*

*Желаем успехов и благодарим Вас за сотрудничество!*

Основная часть анкеты предоставляет содержательную информацию. В ней содержатся три составляющие:

- контактные вопросы с целью заинтересовать респондента;

- основные вопросы, содержание этих вопросов предоставляет ключевую информацию относительно исследуемой проблемы;

- заключительные вопросы. Например:

*Есть ли у Вас домашняя библиотека? (да, нет)*

*Часто ли Вы покупаете ребенку книги? (часто, редко, другое)*

*Какова, по Вашему мнению, роль книги в развитии личности ребенка? и пр.*

В «Паспортичке» содержатся вопросы о возрасте, поле, месте проживания и др. Количество и характер этой информации зависит от цели и назначения исследования.

Существует несколько вариантов построения основных вопросов анкеты: открытые, закрытые и полужакрытые вопросы.

Суть открытых вопросов связана с тем, что опрашиваемые должны самостоятельно дать ответы, а также занести их в специальные места в анкетном бланке. Не допускается двусмысленность и смещение вопросов от конкретной цели. Например:

*Что, на Ваш взгляд, значит «Семейное чтение»?*

*Читаете ли Вы литературу и какой жанр предпочитаете?*

Ориентированность закрытых вопросов предполагает наличие возможных вариантов ответов. Такие вопросы используются в случаях появления у исследователя четкого представления о содержании ответов на актуальный вопрос, либо когда предполагается оценка исследователем определенного и важного для изучения признака. В ряду преимуществ закрытых вопросов отмечают их точность и лаконичность, простоту заполнения анкеты и обработки информации, возможность сопоставления ответов различных групп респондентов. Например:

*В каком классе учится Ваш ребенок? (1 класс, 2 класс, 3 класс, 4 класс)*

*Существует мнение, что семейное чтение является ценностью национальной культуры. Согласны ли Вы с этим? (да, нет)*

Отличительная особенность полужакрытых вопросов заключается в том, что кроме предложенных вариантов ответов, имеется строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса, если в этом есть необходимость и предоставленных альтернатив ему будет недостаточно. Например:

*Наличие каких книг в Вашей домашней библиотеке преобладает? (для детей, для взрослых, другое)*

*Как Вы определяете осмысленность ребенком прочитанного? (задаю вопросы по содержанию прочитанного; обсуждаем главных героев и их поступки; иногда задаю вопросы по содержанию произведения; не задаю вопросы и не обсуждаю, если понравилось, сам расскажет; другое)*

В нашем подходе мы разработали 2 анкеты - одну для родителей, другую для детей. Анкетирование было направлено на выявление места книги и чтения

в жизни ребенка, чтобы получить представление об организации домашнего чтения.

Вводная часть анкеты состояла из пояснения, для чего нам это нужно и почему их мнение важно для нас.

Анкета для родителей включала 15 вопросов: 2 вопроса социально-демографического характера, 5 открытых вопросов; 5 полуоткрытых вопросов, 2 закрытых вопросов.

В анкете использовались социально-демографические вопросы:

*Укажите ваш пол; укажите ваш возраст.*

Данные вопросы использовались с целью выявления контингента родителей, которые приняли участие в анкетировании. Вопросы открытого типа:

*Что, на Ваш взгляд, значит «Семейное чтение»?*

*Читаете ли Вы литературу и какой жанр предпочитаете?*

*Приходилось ли Вам читать книги Вашему ребенку? Если да, то по чьей инициативе это происходило?*

Вопросы данного вида помогли нам выявить, какое представление у родителей о семейном чтении, какой жанр они предпочитают. Полученная информация использовалась нами для планирования дальнейшей работы с родителями. Вопросы полуоткрытого типа:

*Часто ли Вы покупаете ребенку книги?*

*Есть ли у Вас домашняя библиотека?*

*Наличие каких книг в Вашей домашней библиотеке преобладает?*

Вопросы данного вида помогли нам увидеть общую картину и дали возможность предоставить позицию родителей. Вопросы закрытого типа:

*Есть ли у Вас домашняя библиотека?*

*В каком классе учится ваш ребёнок? И пр.*

Данное анкетирование позволило нам максимально быстро собрать нужную информацию о читательской деятельности ребенка в домашних условиях, правильно выстроить дальнейшую работу с родителями учащихся.

Подводя итоги, можно говорить о том, что анкетирование как метод сбора информации хорошо «работает» при решении диагностично поставленных целей и задач исследования. Этому следует учить студентов и молодых учителей [3, С. 49]. При правильном использовании анкетирования мы получаем необходимую информацию для дальнейшего успешного формирования читательской деятельности ребенка.

### *Литература*

1. Калинин А.В., Калинин Д.Ю. Использование сетевых образовательных технологий в процессе формирования информационной культуры младших школьников // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2020. – Т. 19. – № 3(45). – С. 31–36.

2. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7–11.

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

4. Серебренникова Ю.А. Почему дети мало читают? Учитель. 2009. С. 82–84.

**Бражникова А.В.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*BrazhnikovaAV651@mgpu.ru*

### **ЛЕВОРУКОСТЬ – ПРОБЛЕМА?**

*Статья освещает изменение научных взглядов на проблему лворукости. В данной статье рассмотрено отношение к лворуким детям в первой половине XX века и изменения, которые начали происходить во второй половине XX века. Актуальность данной статьи обусловлена изменениями, которые происходят в обучении лворуких детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: лворукость, переучивание лворуких дошкольников, нестандартное мышление.*

*The article highlights the changing scientific views on the problem of left-handedness. This article examines the attitude towards left-handed children in the first half of the twentieth century and the changes that began to occur in the second half of the twentieth century. The relevance of this article is due to the changes that occur in the education of left-handed preschool children.*

*Keywords: left-handedness, retraining of left-handed preschoolers, non-standard thinking.*

Проблема лворукости в научном мире является противоречивым фактором. Поскольку в разное время ученые трактовали данное понятие по-разному. Первым кто написал работу на тему лворукости был перу Джексон в 1905 году. Лворукость как проявление асимметрии полушарий головного мозга рассматривалась в трудах многих ученых: зарубежных (Х. Гордон, П. Брок, К. Вернике, Х. Джексон, Х. Килер, С. Спрингер, Г. Дейч), и отечественных (М.М. Безруких, Т.Г. Бетелевой, М.Г. Князевой, Т. А. Доброхотовой, Н. Н. Брагиной, Н.Н. Даниловой, и др).

На протяжении многих веков лворуких детей переучивали, поскольку это считалось отклонением от нормы. Учеными (В.А. Айрапетянец, М.М. Безруких, Е.И. Николаева, А.П. Чуприков и др.) доказано, что переучивание негативно влияет на психическое состояние детей, потому что выбор руки зависит не от желания, а от того как организована работа мозга.

В начале XX века научно доказанные данные о врожденной латеральности постепенно начали менять отношение к леворуким людям. От переучивания леворуких детей стали отказываться все больше стран, в Австралии первыми запретили переучивать детей, затем в 20-х годах прошлого века США, Англия, в 50-х годах другие европейские страны.

Однако, в Советском Союзе в начале XX века отношение к леворуким детям оставалось прежним, об этом свидетельствуют заключения советского психиатра А.А. Капустина, который вовремя неврологического осмотра в неврологической клинике констатировал: «Среди левшей могут быть дети вполне нормальные во всех отношениях, то есть обладать хорошим физическим развитием и высокой степенью одарённости, но чаще всего (приблизительно в 3/4 случаев) леворукий всё-таки есть дегенерат... Дети-левши в своём большинстве являются дегенератами, отягчёнными грубыми клеймами вырождения и слабо одарёнными». [2, с. 6]. Можно сделать вывод о том, что данные, которые А.А. Капустин получил в своем исследовании, не имели основания для такого резкого высказывания, поскольку скорее всего дети в неврологической клинике были с компенсаторной леворукостью. Несмотря на это многие советские специалисты ссылались на его заключение [6].

Во второй половине XX века произошло резкое увеличение левшей, это связано с изменением взглядов специалистов на практику переучивания леворуких детей.

В России практика переучивания леворуких детей прекратилась в 1985 году, после того как Минздравом СССР были утверждены методические рекомендации по психогигиене и охране здоровья леворуких детей, разработанные под руководством А.П. Чуприкова [1].

В современном мире отношение к проблеме леворуких детей значительно изменилось, несмотря на это, осталось много вопросов, связанных с леворукими детьми.

Российский нейропсихолог А.В. Семенович разделила понятия «леворукость» и «левшество» и дала определения: «леворукость – активное предпочтение в использовании левой руки, внешнее проявление того, что по каким-то причинам правое полушарие взяло на себя наибольшую активность в производстве действий мелкой моторики и письма; левшество - является комплексной характеристикой, отражающей преобладание активности правого полушария, или полное доминирование левой стороны» [3, с.132].

Если ребенок выполняет большинство бытовых дел именно левой рукой, можно сделать вывод о его леворукости. О левшестве можно говорить, если ведущими являются левый глаз, ухо, рука, нога.

Важно вовремя определить ведущую руку ребенка. Существует большое количество методик, которые помогут в определении ведущей руки, однако и в них встречаются погрешности. Поэтому необходимо подобрать метод, который

будет в себя включать различные задания и упражнения для того чтобы минимизировать неточности.

В связи с тем, что леворукие дети правополушарные, ученые (Е. А. Михайловой, О. В. Аксюта, М.Г. Храковская, А.В. Семенович и др.) определили нарушения, которые чаще всего встречаются у таких детей: нарушения зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации, плохая зрительная память, слабая концентрация и недостаточная устойчивость внимания.

Поэтому леворукие дети часто сталкиваются с трудностями в запоминании сложных конфигураций букв и цифр, различении геометрических фигур, зеркальное письмо.

Вследствие того, что у левшей доминирует правое полушарие, они склонны к творчеству и нестандартному мышлению больше, чем правши. Относительно личностных особенностей леворуких детей, они эмоциональные, чувственные, ранимые, речь богата интонациями и жестами. Информацию воспринимают через визуальные и тактильные ощущения. Предпочтение отдают индивидуальной работе, поскольку это не сковывает их возможности и способствует проявлению творчества и способностей [4].

Е.И. Николаева отметила сложности развития леворуких детей: «Люди с преимущественно левыми признаками более эффективно адаптируются к природным факторам среды, а не к социальным условиям, где у них выше вероятность срыва при стрессе по сравнению с другими вариантами профиля. Их не адаптивность может проявляться в ситуациях, способствующих развитию тревоги, страха» [5, с. 182].

Из вышесказанного можно сделать вывод: несмотря на то, что во многих странах мира леворуким дошкольникам создают комфортные условия для обучения и жизни (канцелярские принадлежности для левшей, товары для развлечений, предметы быта), уделяют большое внимание развитию индивидуально-личностных особенностей, в дошкольных образовательных организациях педагоги могут испытывать затруднения в обучении леворуких детей.

При обучении леворуких детей стоит помнить о том, что они эмоционально восприимчивы, поэтому специфика познавательной деятельности леворуких детей должна учитываться педагогами при их обучении. Педагогу необходимо подбирать учебный материал с учетом творческих способностей правополушарных учеников. Успешная адаптация леворуких детей в коллективе возможна при целостном воспитательном процессе.

В настоящее время недостаточно изученными остаются функциональные особенности леворуких детей, такие как: нарушение зрительно-моторных координаций, пространственного восприятия, повышенная возбудимость, утомляемость, снижение работоспособности и др.

Научные данные, полученные в результате исследований проблемы леворукости, помогут в разработке адекватных методик обучения леворуких детей и формированию у этой неоднородной группы детей готовности к школьному обучению.

### *Литература*

1. Выявление леворукости и психогигиена леворуких детей: Метод. рекомендации / М-во здравоохранения СССР; [Подгот. А. П. Чуприковым и др.]. - М. : Б. и., 1985. - 11 с.
2. Безруких М.М. Леворукий ребенок: Тетрадь для занятий с детьми. Методические рекомендации / М.М. Безруких - М.:Вентана-Граф, 2001. - 64 с.:
3. Донскова Е.С. Понятие леворукости: к постановке проблемы / Е.С. Донскова // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2019. – Том 19. – №2. – С. 131-135.
4. Михайлова Е.А. Специфика познавательной деятельности леворуких дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: <https://logoburg.com/modules/myarticles/article.php?storyid=518> (дата обращения: 20.09.2021)
5. Нечаева В. Ю., Особенности развития и воспитания леворуких детей / В. Ю. Нечаева, В. И. Иванова. // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – Том 12. - № 2.– С. 180-182.
6. Попрощая Н.А. Леворукость как научная проблема / Н. А. Попрощая, Е. В. Черная // Международный студенческий вестник. – 2016. – Том 5. - № 1. – С. 64-65.

**Головина М.Ю.**

*студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
golovinamy594@mgpu.ru*

## **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО УРОВНЕЙ В ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС**

*В данной статье рассматривается проблема обеспечения преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования. Автор раскрывает основные задачи дошкольного образования для подготовки ребёнка к школе, определяет ключевые умения, которые являются предикторами успешного освоения программы начальной школы.*

*Ключевые слова: преемственность, предикторы эффективности преемственности, дошкольное образование, начальное образование, федеральный государственный образовательный стандарт.*

*This article reveals the problem of ensuring continuity between preschool and primary education. The author reveals the main tasks of preschool education for*

*preparing a child for school, identifies the basic skills that begin to form in the first grade for the successful mastering of the primary school program.*

*Key words: continuity, preschool education, primary education, federal state educational standard.*

В свете стремительных изменений современного образования на всех уровнях тема обеспечения преемственности становится все более актуальной для проведения исследований педагогами и психологами. Особое внимание эта тема привлекла к себе тогда, когда был введен Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС).

Современное представление о первокласснике, умение читать и писать до прихода ребенка в школу, его психологическая готовность к школе, адаптация ребенка в новой для него школьной среде, сегодня эти важные аспекты начального и дошкольного звена вызывают наибольший интерес среди родителей детей, администрации детского сада и школы, учителей и воспитателей образовательных учреждений.

С принятием ФГОС эти вопросы стали регулироваться между дошкольным и начальным звеном, т. к. ФГОС является главным документом, обеспечивающим преемственность на всех уровнях образования с точки зрения целостной системы качества образования. Базисом обеспечения преемственности между уровнями дошкольного и начального образования выступают целевые установки образовательных программ каждого уровня.

Проанализировав педагогическую литературу, можно констатировать, что само понятие «преемственность» трактуется исследователями по-разному, в зависимости от направленности процесса: целевой, содержательной, деятельностной и т.п. Однако, есть общая тенденция. Большинство авторов под преемственностью так или иначе понимают переход между ступенями образования на основе комплексных связей и зависимостей, приобретенных на каждом уровне образования знаний, умений, навыков и способностей. Из этого понятия следует, что непосредственная реализация садом и начальной школой будет обеспечена сформированными на уровне дошкольного образования предикторами: готовностью к выполнению новой социальной роли, регулятивными и интеллектуальными умениями, достаточным уровнем развития социального и эмоционального интеллекта, комбинаторными способностями и способами познания окружающего мира. Опираясь на понятие преемственности при подготовке ребенка к школе, все причастные к образовательному процессу люди, будут иметь представление о составе, структуре и особенностях функционирования в процессе обеспечения постепенного, не травмирующего психику ребенка, перехода с одного уровня образования на другой.

ФГОС определяет содержание образования, цели и ключевые задачи, требования и условия реализации образовательных программ каждого уровня. Поэтому на педагогов дошкольных образовательных учреждений ложится

задача создать условия для развития желания учиться, а именно, сформировать предпосылки универсальных учебных действий (далее УУД). В свою очередь, на педагогов начального звена ложится задача научить учиться, что характеризуется сформированностью всех видов УУД.

Проанализировав задачи ФГОС дошкольного образования, были выявлены условия, которые помогут подготовить будущего первоклассника к школе.

1. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования. Включая родителей в подготовку детей к школе, поддержка и повышение компетентности осуществляется через знакомство с критериями готовности к школе, а именно, их физическая, интеллектуальная, эмоционально-волевая, личностная и социально-психологическая готовность. Родителей обязательно знакомят с периодом адаптации в школе, а именно, с её причинами и проявлениями в поведении ребенка. Педагоги дошкольных образовательных учреждений обязательно дают советы по преодолению тех или иных трудностей, которые могут возникнуть в подготовительный и адаптационный периоды.

2. Создание социокультурной среды для детей, которая способствует осознанию ребенком себя как части общества, пониманию своего места и значения в нем. Эта задача осуществляется через учебные занятия, беседы, сюжетно-ролевые игры, экскурсии, театрализованные представления и др.

3. Реализация принципа вариативности в разработке содержания образовательных программ и разнообразие форм организации всех видов деятельности в дошкольном образовании, что позволяет повысить конкурентноспособность организации и обеспечить возможность выбора родителям детского сада по запросу. Вариативность Программ также помогает найти подход к каждому ребенку, исходя из его особенностей и интересов.

4. Укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, осуществляется напрямую с детьми и через их родителей. Для детей обязательно каждый день проводятся занятия по физической культуре. Для детей, которым необходима педагогическая и психологическая помощь, предоставляются услуги логопеда и психолога. Для родителей обязательно проводятся индивидуальные консультации, родительские собрания, мастер-классы, что позволяет помочь родителям оказывать помощь в поддержании здоровья своего ребенка вне стен образовательного учреждения.

Проанализировав задачи ФГОС начального образования, были выделены УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Именно на составляющие этих действий следует ориентироваться в процессе реализации основных образовательных областей в детском саду.

Формирование личностных универсальных учебных действий у старших дошкольников, в первую очередь, включает интерес к книге, стремлению к

чтению; мотивацию к сложной математической деятельности и конструированию; элементы самостоятельного поиска; желание исследовать объекты окружающего мира.

Регулятивные УУД проявляются у старших дошкольников в хорошо развитом умении выполнять задания и действовать по образцу и элементарные способность оценивать свою работу (например, закрасить цифру, которая запись которой правильная). Это обеспечивает в начальной школе успешное формирование умений видеть ошибку и исправлять ее. Дошкольный период является сензитивным периодом для развития умения ориентироваться в пространстве. Следует максимально разнообразить предметно-пространственную среду для развития пространственных представлений и основ инженерного мышления. Умение выбирать вид деятельности в соответствии с целями занятия формируется педагогом. Проявляется в умелом направлении ребенка на целевую установку в зоне его ближайшего развития и соединении этой целевой установки с тем занятием, которое педагог проводит. В начальной школе в этом случае данное умение приобретает субъективный характер и развивается.

ФГОС ДОО предусмотрена познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Например, такие умения как умение рассуждать, обосновывать свою точку зрения, делать выводы, классифицировать, то есть, всё то, что проявляется начальной школе у детей в формировании познавательных УУД, можно с успехом формировать на занятиях по математическому развитию. Наиболее действенными оказываются STEM-технологии.

Элементарные коммуникативные действия проявляются у дошкольников в совместной парной и групповой работе. Следует максимально увеличить такого рода виды совместной работы, чтобы сформировать у дошкольников готовность к сотрудничеству с педагогом и сверстниками в начальной школе. Для проявления содружества и взаимовыручки в начальной школе решающее значение имеет уровень развития речевых умений.

Благодаря этим умениям младший школьник сможет планомерно, без вреда для своего психического здоровья осваивать материал начальной школы наиболее успешно. Очень важно в период обучения в школе своевременно консультировать и оказывать психологическую помощь родителям, проводить анкетирование родителей с целью изучения микроклимата семьи, творческие и тематические мероприятия, мастер-классы, родительские собрания. Это необходимо для того, чтобы развитие ребенка и помощь для него были не только в стенах образовательного учреждения.

Подводя итог вышеизложенного, стоит отметить, что обеспечение преемственности между уровнем дошкольного и начального образования – стратегически важное условие для непрерывности и эффективности формирования психически и физически здоровой личности ребенка. В этот период формируются все необходимые предикторы, обеспечивающие

успешность обучения в начальной школе: прежде всего те качества и знания, которые необходимы для социализации ребенка в обществе. Дошкольный возраст служит фундаментом, на котором можно реализовать формирование универсальных учебных действий, что помогает достигнуть цели начального образования – научить ребенка учиться.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г., №286).

3. Мазанюк Е.Ф. «Преимущество дошкольного и начального образования как условие обеспечения непрерывности экологического воспитания детей». Научный журнал: Проблемы современного педагогического образования, 2019. №64 выпуск №1, с.197-199.

4. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. М. Двойнин, М. А. Романова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 4(54). – С. 64–73. – DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.05.

5. Романова, М.А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии / М. А. Романова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2(55). – С. 62–66.

6. Савенков А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. - 1998. - № 4.

***Зиновьева С.Д.***

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*zinoveva-sonya@bk.ru*

***Морозова Л.Д.***

*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*MorozovaLD@mgpu.ru*

## **МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РОСТА ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье обосновано понятие «творчество». Показана необходимость развития творческих способностей, их особенности, факторы, влияющие на стимулирование творческой деятельности.*

*Ключевые слова: творческие способности, творческая деятельность, творчество.*

*The article substantiates the concept of "creativity". The necessity of developing creative abilities, their features, factors influencing the stimulation of creative activity is shown.*

*Keywords: creativity, creative activity, creativity.*

Стремительно развивающееся общество нуждается в активных молодых личностях, способных быстро находить подход к решению многочисленных задач. Умение мыслить не шаблонно и принимать смелые нестандартные решения видится как одно из ключевых. Именно творческий склад ума позволяет легко переключаться с одной деятельности на другую, при этом увлекаться своим делом и достигать высокой производительности труда. Поэтому воспитание творческих, креативных, социально - ориентированных школьников актуально как никогда.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования среди личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, выделяет необходимость освоения младшими школьниками способов решения проблем творческого и поискового характера [6].

Проблемы развития творческих способностей младших школьников отражены в работах известных отечественных ученых, таких как: Я. А. Пономарев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкин и др, и так же в работах зарубежных ученых, таких как: Т. Рибо, Г. Уоллес, М., Монтессори, Ф. Фребель. В работах ученых и др. отмечается, что младший школьный возраст - период, когда закладываются основы творческой и учебной деятельности. Проводить работу по развитию творческого мышления у школьников необходимо на каждом этапе обучения, но младший школьный возраст - наиболее подходящее время для того, чтобы серьезно подойти к вопросу о развитии творческих способностей детей. Главное, чтобы проявить себя и свой потенциал мог каждый учащийся, поскольку развитие творческих способностей это один из способов мотивации ребенка в процессе обучения.

Выдающийся американский педагог Виктор Ловенфельд, проанализировав различные взгляды своих коллег на проблему развития и структуры творческих способностей младших школьников, пишет о том, что наличие творческих способностей — это черта, присущая каждому человеку. Чаще всего они существуют как потенциальные, скрытые таланты, которые ждут своего проявления благодаря учителям и педагогам, которые выбирают правильный подход к творческому воспитанию своих учеников.

Перечень компетенций, которые формируют креативную личность младших школьников, называют структурой творческих способностей. Разные авторы по-разному описывают эти компоненты. Так, например, Е. Туник относит

к ним любознательность, воображение и склонность к риску. В свою очередь А.М. Матюшкин, изучая творческую одаренность, пишет о том, что структура творческих способностей включает: высокий уровень познавательной мотивации и исследовательской творческой активности, гибкость и беглость мышления, способность к прогнозированию, предвосхищению и созданию эталонов, которые обеспечивают высокие эстетические и нравственные оценки [4].

В.Н. Дружинин выделяет следующие компоненты, которые, по мнению автора, формируют творческие способности младших школьников: интеллект, обучаемость и креативность. Дружинин подчеркивает необходимость брать во внимание индивидуальные особенности личности, которые показывают доминирующих способ активности ученика: надситуативной (творческой) или адаптивной (нетворческой).

Л.Г. Карпова в структуре творческих способностей младших школьников выделила существование когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов, а Е.П. Шульга эмоциональный и деятельностный компонент. Г.В. Терехова, исследовав проблему выявления структуры творческих способностей младших школьников, выделила такие ее компоненты, как: творческое мышление, воображение и применение методов организации творческой деятельности [1].

Таким образом, не существует единого мнения о ключевых компонентах структуры творческих способностей. Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что структура творческих способностей младших школьников представляет собой тот творческих потенциал, воображение и мышление, на которые учитель обязан обратить внимание и подобрать методы, способствующие развитию этих способностей.

Процесс развития творческих способностей подразумевает создание благоприятных условий, способствующих успешной деятельности педагога и высокой мотивированности ученика. К таким условиям относят [3]:

1. Комфортная психологическая обстановка. Принимая во внимание тот факт, что дети младшего школьного возраста особо эмоциональны и восприимчивы, следует исключить замечания и осуждения. Негативные эмоции сказываются на учебном процессе таким образом, что ребенок замыкается в себе, у него падает мотивация и интерес к выполняемой деятельности, в то время как положительная, добрая обстановка, поощрения, похвала и стимулирование к творчеству повышают мотивацию и способствуют развитию творческого потенциала учеников.

2. Внутренняя мотивация учения. Учитель должен задавать мотивацию к обучению детей с установкой на творческий подход.

3. Корректная педагогическая помощь. Следует позволить ребенку свободно самовыражаться при этом аккуратно помогая, не думая за него там, где он может сделать самостоятельно.

4. Создание ситуаций успеха. Оценивая творческие задания, которые выполняет весь класс, следует рассмотреть в каждом ученике индивидуальность и оценивать результат с точки зрения успеха.

5. Последовательность и системность. Работа по развитию творческих способностей младших школьников должна иметь постоянный, системный характер, так как разовые занятия, не имеющие последовательности, не дают должного эффекта и в целом оказывают минимальное положительное действие на учеников.

Работа по развитию творческих способностей должна проводиться не только на каждом уроке, но и во время внеурочных занятий. Для этого используются разнообразные приемы. Например, творческие игры. Они позволяют детям осваивать новый вид деятельности без монотонности и скуки, при этом многочисленное повторение одних и тех же действий не вызывает негативного отношения у ребенка. Так, например, на уроках математики можно составлять тесты и кроссворды, математические стихи и синквейны, решать задачи на сообразительность и задачи с несформулированным вопросом.

Также в своей работе педагоги используют задания на развитие логики, что тоже оказывает положительное влияние на формирование креативности у учеников. Процесс поиска ответа заставляет активно задействовать мыслительные способности. Дети учатся самостоятельно находить решения задач, развивается мыслительная активность, инициативность и творческий подход к учебной задаче [2]. Такие задания позволяют сохранить живой интерес школьников к учебной деятельности.

Помимо прочего, задания творческого характера обогащают словарный запас и расширяют кругозор младших школьников. Они направлены не только на развитие эмоциональной сферы, но также и формирование таких качеств личности, как инициативность, активность, любознательность, настойчивость и находчивость. На уроках литературы используют такие приемы, как загадки, придумывание стихов, чтение текстов по ролям с интонацией, сочинение историй, постановка небольших пьес и сценок. Драматизация, это прием, который формирует воссоздающее воображение, которое позволяет как бы оживить в голове детей ранее написанные строки.

На уроках русского языка дети пишут сочинения на свободную тему, основанные только на их собственных наблюдениях. Такие сочинения представляют собой передачу собственного мнения и впечатления каждого ученика в отдельности, его размышления, высказывания, творческие раздумья.

На уроках окружающего мира детям предлагают в свободной форме рассказывать то, что они прочитали в учебнике. Это развивает логику, последовательность мышления и речь. Выразительный пересказ прочитанного всегда эффективнее формирует творческие способности детей, чем бездумное зачитывание текста из учебника.

В ходе проведения работы, направленной на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, педагог должен соблюдать принцип постепенности. Только постепенное, последовательное обогащение опыта ребенка способно принести ожидаемый результат. Накопление знаний - важный процесс для развития творческого воображения, однако неумение анализировать и использовать полученные знания, а также отбирать то, что необходимо для творческого решения задач, может привести к тому, что накопленный опыт станет бесполезным грузом для школьника. Поэтому важно учить ребенка использовать имеющиеся у него знания в своей практической деятельности, в решении стоящих перед ним задач.

В целом, в процессе формирования и развития творческих способностей у младших школьников, используются креативные и когнитивные методы, поскольку их применение приводит к креативному результату.

1. Метод эмпатии. Суть данного метода заключается в проживании детьми возможных эмоций и переживаний изучаемого объекта. Для этого учитель должен создать определенную настрой, например, с помощью игры. Подобные упражнения развивают способность мыслить и рассматривать ситуацию с разных точек зрения, а также подключать к своей деятельности не только разум, но и чувства.

2. Метод образного видения. Рассматривая различные предметы, дети должны описать, на что они похожи, какие ассоциации вызывают. Или после прослушивания классического произведения, дети должны описать, какое настроение было у автора, во время написания музыки, о чем он мог думать в этот момент.

3. Метод исследования. Самостоятельное исследование детьми объектов природы, культуры и т.д. пошагово выполнив наблюдение, ребенок получает бесценный опыт и расширяет кругозор.

4. Метод придумывания. Позволяет ребенку создать свой собственный образовательный продукт, задействуя при этом только свою фантазию.

5. Метод агглютинации. Метод, при котором детям предлагает соединить те качества, которые не соединяются в реальной жизни и таким образом получить, например, бегущее дерево, летающую лису или горячий снег [5].

Таким образом, описанная структура и множество методов развития творческих способностей младших школьников, свидетельствуют о больших возможностях их развития в условиях образовательного процесса и внеурочной деятельности в начальной школе.

Педагог должен всесторонне изучить задатки учеников и из множества методов выбрать те, которые наиболее полно подходят для достижения поставленных целей, чем обеспечит рост творческого потенциала младших школьников.

### *Литература*

1. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Питер: 2009. – С. 358–359.
2. Клевцова, Л. Е. Развитие творческих способностей школьников. – Питер – 1997. – №2 – С. 256–256.
3. Лук, А. Н. Психология творчества – 1978. – С.125-125.
4. Матюшкин, А. М. Развитие творческой активности школьников: учеб. пособие. - М.: Просвещение – 1991 – С.160-161.
5. Никитина, А. В. Развитие творческих способностей учащихся / Начальная школа – 2001 г. – № 9. – С. 25–26
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>
7. Савенков А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. - 1998. - № 4.

*Лисица О.П.*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*olgakare@yandex.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КООПЕРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ**

*В данной статье затрагивается проблема организации проектной деятельности при помощи использования кооперативного типа взаимодействия учеников. Рассматриваются очевидные ошибки при делении класса на группы, трактовка понятия «кооперация». В статье делается акцент на актуальность проблемы формирования познавательных УУД в проектной деятельности. Автором предложены рекомендации организации работы над проектом с учетом кооперативного типа взаимодействия на конкретно рассмотренном примере.*

*Ключевые слова: Кооперативный тип взаимодействия, технология «обучение в сотрудничестве», проектная деятельность, познавательные УУД.*

Анализ методических рекомендаций по организации проектной деятельности младших школьников показал, что при освещении этого вопроса авторы используют общие фразы и принципы, а при реализации конкретных проектов часто описывают уже готовый индивидуальный проект ученика или сборник готовых вопросов и заданий к определённому проекту без каких-либо пояснений. А ведь на объяснение каждого проекта и на защиту его требуется, как правило, достаточное время. При этом цель проектной работы - организовать практику по формированию ориентировочной основы действий, которая

необходима каждому ученику. При фронтальной или индивидуальной работе над проектом еще есть риск, что слабые ученики не смогут разобраться в правильности выполнения работы.

Данная проблема может быть решена при помощи использования кооперативного типа взаимодействия учеников как способа организации групповой формы работы.

В общем значении термин «кооперация» от лат. cooperatio — сотрудничество обозначает форму организации труда, где определенное количество людей участвуют в одном или разных процессах, для достижения одной цели. Педагогический словарь несколько уточняет значение: кооперация — объединение усилий участников взаимодействия для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей [2].

На кооперативном типе взаимодействия основана технология «обучения в сотрудничестве» или «cooperative learning», разработанная американскими педагогами, примерами вариантов обучения в сотрудничестве являются: Student Team Learning, Jigsaw, Learning Together.

Все приведенные выше варианты обучения сотрудничества заключаются в объединение учеников в малые группы и организации таких условий, при которых каждый участник активно участвует в образовательном процессе и несет ответственность за результат группы в целом. При этом группа также ответственна за успех каждого ученика. Все варианты имеют специфические особенности, но существенной разницы нет, и при этом все варианты базируются на принципах, применяемых при организации групповой работы: одно задание на группу; одно поощрение на группу; распределение ролей [7, С. 90]. При соблюдении принципов обучения в сотрудничестве, педагог может вносить корректировки, применительно к своим ученикам. Но на практике педагоги часто смешивают понятия «групповая работа» и «обучение в сотрудничестве», в связи с этим происходит подмена понятий, что приводит к нарушению самой технологии обучения. Важным моментом является формирование языковой компетентности студентов, будущих учителей [4, С. 31].

К очевидным ошибкам можно отнести: некорректное деление учеников на группы, в результате чего работе группы мешают межличностные отношения, такие как «ты мне друг, а ты мне недруг», неправильное распределение ролей или отсутствие помощи распределения ролей внутри группы, в следствии чего кто-то выполняет львиную долю работы, в то время как другой ученик «прячется за спиной»; учитель не следит за работой каждой группы, интересуясь только результатом, при этом ему не интересен процесс работы, а ведь при проектной деятельности чаще всего наиболее важен не сам результат, а путь достижения его; оценивание или поощрение не группы в целом, а отдельных учеников, например тех, кто презентует готовый продукт проектной деятельности. Одной

из самых распространённых ошибок – это отсутствие четких и понятных инструкций к выполнению заданий [3].

Проанализировав литературу по организации обучения в сотрудничестве [1; 6 и др.], и учтя все возможные ошибки нами был разработан проект с учетом технологии совместного обучения, который направлен на формирование познавательных УУД.

Одним из первых этапов проектной деятельности является деление класса на группы. При разделении класса на группы мы использовали результаты проведенной ранее диагностики на уровень сформированности познавательных УУД, в результате которой было выявлено, что 5 учеников обладают высоким уровнем сформированности познавательных УУД, 14 учеников со средним и 8 учеников с низким уровнем. Количество рабочих групп соответствовало количеству учеников с высоким уровнем сформированности познавательных УУД, именно эти ученики получили роль «координатора», в обязанности которого выходило распределение задач и ролей внутри группы, координирование ребят, помощь в выполнении заданий. Учеников с низким и средним уровнем сформированности познавательных УУД поделили поровну по группам. Распределением ролей, таких как «исследователи информационных ресурсов», «оформители» и «спикеры» должен был заняться координатор в процессе выполнения проектных задач. Таким образом у нас получилось 5 рабочих групп, в состав которых входят ребята с разным уровнем сформированности познавательных УУД.

Следующий этап - определение проблемы учащимися. Для этого каждой группе был предложен текст, который необходимо прочитать, понять смысл, вычленив новые неизвестные слова (название мер длины разных стран). На этом этапе координатор должен был распределить роли между участниками группы для выполнения следующих задач: отвечать на вопросы учителя по тексту, объявление выявленную проблему – спикеры. Стоит заметить, что после прочтения текста, ребята внутри группы совместно обсуждают текст и выявляют проблему.

Обсуждение проблемы может быть организовано еще и вне группы, при этом использовать вариант обучения в сотрудничестве «Пила». Координаторы каждой группы назначают экспертов, которые собираются во временную экспертную группу, где обмениваются мыслями и предложениями по поводу формулирования проблемы, а затем уже возвращаются обратно в свою рабочую группу и делятся уже информацией со всей группой.

Следующим шагом является определение неизвестных слов в тексте. «Факторами в становлении значения слова является зависимость значения от мира познаваемой человеком действительности» [5, С. 32].

Координатор назначает ответственных за поиск информации - исследователей информационных ресурсов. При поиске координатор помогает и координирует работу исследователей при необходимости.

После самостоятельной работы исследователей идет обсуждение результатов работы внутри группы, а затем уже с учителем. При этом важно, чтобы координатор следил за тем, чтобы все участники группы принимали активное участие как в работе, так и в обсуждении. Результаты своей работы ученики могут оформить либо в виде небольшого доклада, либо в виде информационного сообщения.

Затем учитель предлагает ученикам по заранее подготовленному макету в виде таблицы составить свой конвектор величин. Здесь также важна работа координатора, который распределит роли «оформителей».

Предпоследним этапом проектной деятельности будет являться собрание работ всех групп в один альбом – «конвектор величин» и защита конечного продукта. При этом формируется снова временная экспертная группа, где будет происходить обсуждение какой группы, о чем будет говорить (учителем заранее будут представлены вопросы для освещения, такие как: актуальность работы? какие сложности были во время работы? Что наиболее интересное было в работе? и т.д.). До собрания экспертной группы все вопросы обсуждаются внутри своей рабочей группы, для передачи информации остальным группам.

После представления готового продукта и его защиты координаторы отмечают работу каждого участника своей группы, на основании чего учитель оценивает работу каждой группы в целом. После завершения проекта, была повторно проведена диагностика уровня сформированности познавательных УУД. Которая позволила выявить положительную динамику формирования навыков смыслового чтения, овладения логическими действиями сравнения, анализа, синтеза и обобщения. Также организация проектной деятельности с учетом кооперативного типа взаимодействия позволила учащимся учиться слушать друг друга, помогать друг другу и находить общий компромисс.

Использование предложенного нами варианта организации проектной деятельности способствовало формированию не только познавательных УУД, но и коммуникативных, в том числе перемещение деятельности учителя на обучаемых положительно повлияло на результативность работы: ученики чувствовали свою свободу в действиях, но в то же время большую ответственность, что сказывалось на заинтересованности в выполнении работы. В результате защиты проекта ученики отметили положительные стороны при таком формате работы – помощь, закрепление полученных знаний по средствам консультаций других участников, была интересна работа в группе как новый способ организации образовательного процесса. Из сложностей во время работы были отмечены: аргументирование своей позиции, поиска компромисса в группе, а также преодоление стеснения в общении.

Таким образом при проведении проекта с учетом кооперативного типа взаимодействия мы наблюдали формирование познавательных и коммуникативных УУД, а также позитивное отношение к учебе.

### *Литература*

1. Калининко 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. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
3. Мандрикова Г.М. Технология совместного обучения: правила для преподавателя // Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sovmestnogo-obucheniya-pravila-dlya-prepodavatelya> (дата обращения: 06.10.2021).
4. Леонович Е.Н., Амусина В.А. Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова. Среднее профессиональное образование. 2016. № 6. - С. 31–34.
5. Леонович Е.Н. Развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника. Начальная школа. 2013. № 1. - С. 30–33.
6. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ / Виноградова Н.А., Гайнуллова Ф.С., Калининко А.В., Мацкевич Ж.В., Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Палий Т.М., Родионова Ю.Н. – Москва; Издательство «ТЦ Сфера», 2013 – 128 с.
7. Савенков А.И., Калининко А.В., Ходакова Н.П. Фестиваль «Математика для малышей» как средство стимулирования познавательных интересов младших школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (47). - С.88-94
8. Савенков А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. - 1998. - № 4.

*Ломая Л.М.*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*LomayaLM699@mgpu.ru*

## **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОКУСЕ ДЕТСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

*В данной статье затрагивается одна из ключевых проблем современной лингвопедагогики, предметом исследования которой является социализация личности в процессе иноязычного образования – детский билингвизм или двуязычие у детей. Актуальность исследования феномена детского двуязычия в контексте отечественного билингвального образования обусловлена его*

*распространенностью и практическим интересом к его проявлениям и специфике. В работе освещены периоды детского билингвизма с учетом возрастных особенностей, рассмотрены особенности предметного и содержательного типов билингвального образования.*

*Ключевые слова: билингвизм, детский билингвизм, дети-билингвы, двуязычное обучение, иностранный язык, языковая глобализация.*

*This article touches upon one of the key problems of modern linguopedagogy, the subject of which is the socialization of the individual in the process of foreign language education – childhood bilingualism or bilingualism in children. The relevance of the study of the phenomenon of children's bilingualism in the context of domestic bilingual education is due to its prevalence and practical interest in its manifestations and specifics. The work highlights the periods of children's bilingualism, taking into account age characteristics, considers the features of the subject and meaningful types of bilingual education.*

*Key words: bilingualism, childhood bilingualism, bilingual children, bilingual education, foreign language, linguistic globalization.*

Неизбежное изменение языковой ситуации в мире на фоне активного взаимодействия стран по вопросам социоэкономических, политических, научных и культурных преобразований выступает приоритетным фактором усиления потребности в знании иностранного языка. Сегодня владение иностранным языком и не одним становится в буквальном смысле жизненной необходимостью в условиях нынешних реалий жизни, поскольку знание языков существенно приумножает перспективы для профессионального и личностного роста человека, улучшает качество жизни и повышает степень удовлетворения его материальных и духовных потребностей.

Как отмечает Г. М. Вишневская, языковая глобализация является неотъемлемой частью интернационализации современного общества и представляет собой процесс динамичного взаимопроникновения языков наряду с интенсивным распространением билингвизма и полилингвизма в большинстве стран мира [Вишневская, 2018, с. 42].

Существующие на сегодняшний день научные труды и практические разработки, посвященные вопросам специфики и проблем билингвизма получили глубокое и полное освещение в лингвистической науке, нейролингвистике, лингвопедагогике, философии, психологии, социологии, однако стремительные перемены и трансформации в системе современного российского образования требуют более тщательного рассмотрения и изучения данной темы именно в контексте отечественного билингвального образования.

Фундаментальные исследования сущности билингвизма изобилуют множеством интерпретаций понятия «билингвизм», тем не менее слово «билингвизм» имеет латинское происхождение: *bi* – «двойной» или «двойкий» в сочетании с *lingua* – «язык», исходя из этого, «билингвизм» трактуется как

явление, при котором индивид для осуществления качественной коммуникации функционально владеет двумя языками. Соответственно, билингвом называют человека, способного осуществлять вышеупомянутую качественную коммуникацию посредством своего умения одинакового пользования двух языков.

Т. В. Парникова понимает под термином «билингвизм» (и синонимичного с ним термином «двуязычие») «умение вступать в коммуникацию на двух или нескольких языках независимо от относительного уровня компетенции, способа и возраста овладения и психолингвистических связей между языками, входящими в арсенал говорящего» [Парникова, 2018, с. 183], и рассматривает его с позиции частного случая многоязычия.

Феномену детского двуязычия, его сущности как речевому явлению уделялось незначительное исследовательское внимание вплоть до середины XX века. Многоаспектное исследование детского двуязычия американского лингвиста В. Леопольда, опубликованное в 1939–1940 годах остается по сей день основополагающим трудом практически для каждого ученого, который занимается изучением процессов и особенностей формирования детского билингвизма.

Научное обоснование детского билингвизма находит отражение в работах О. В. Баженовой, И. А. Бариновой, Т. А. Бертагаева, Е. М. Верещагина, Л. С. Выготского, Е. В. Кузьминой, Б. Маклафлина, М. М. Михайлова, О. А. Нестеровой, Е. Ю. Протасовой, Н. М. Родиной, А. Фантини, С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршевой и др.

Наряду с общей трактовкой билингвизма, детский билингвизм определяется как явление, при котором ребенок функционально владеет двумя языками. Таким образом, ключевым расхождением в данных терминах выступает возрастной индикатор в процессе обмена информацией на двух языках.

Ввиду вышеизложенного, Г. Н. Чиршева дифференцирует 3 периода детского билингвизма с учетом возрастных особенностей [Чиршева, 2020, с. 15]. Первый период, именуемый ранним дошкольным, относится к возрастному диапазону от 1 года до 3-х лет. Следующий период заключен в рамки соответственно от 3-х лет до 7 лет – дошкольный. Наконец, заключительный период детского двуязычия обозначен как начальный школьный и охватывает категорию детей от 7 до 12 лет.

Заслуживает быть отмеченным тот факт, что различия во владении иностранным языком ребенка и взрослого обусловлены целями, которыми «руководствуется» каждый из них, за вычетом колоссальной разницы в психологических аспектах когнитивно-познавательной деятельности ребенка и взрослого в процессе освоения второго языка. Точным образом имеется в виду следующее: ребенок, который начинает овладевать вторым языком, следует целям в отношении изучения иностранного языка, продиктованным взрослыми: родителями, воспитателями, педагогами, в то время как, взрослый определенно

знает и уверен в том, что именно он должен сделать для того, чтобы обучиться второму языку. Взрослый оформляет процесс усвоения нового материала таким образом, чтобы это было содержательно для него самого и приемлемо для ребенка.

В современном мире оживление всех языковых процессов, разделение труда и расширение миграционного движения в масштабах всей планеты, вызванное сближением и слиянием культур разных стран, приводит к появлению все большего количества билингвальных семей, которые оказались в другой языковой среде по причинам разного рода. В настоящее время численность детей – билингвов стремительно увеличивается с каждым днем, и они представляют новое поколение детей, которые способны с раннего возраста понимать и воспроизводить языковые данные на двух и более языках в зависимости от коммуникативной ситуации. Вместе с тем, злободневный вопрос обеспечения качественного билингвального образования на данном этапе содержания и технологии образовательного процесса в Российской Федерации остается открытым.

В исследованиях, основывающихся на методах и принципах билингвального образования, выявляется его суть – равнозначное овладение учащимися родным и неродным (государственный, иностранный) языками одновременно, обусловленное целью сформировать и развить у учащихся лингво-культурных ценностно-смысловых ориентаций, навыков и умений.

К вопросу об основном отличии билингвального образования от традиционного обращена позиция Р. Алиева и Н. Каже: «язык преподавания сам по себе является не только средством для преподавания и обучения, но и его целью» [Алиев, Каже, 2005, с. 27].

Опираясь на исследования ученых, в той или иной мере изучавших особенности билингвального образования, следует отметить его содержательный и предметный тип. Вдобавок нельзя не упомянуть о том, что билингвальное образование представляет собой систему обучения на двух языках, а билингвальное обучение является неотъемлемым компонентом углубленного языкового образования. В этой связи цель содержательного типа билингвального образования заключается в развитии билингвальной личности путем обучения одним и тем же дисциплинам одновременно на двух языках. В свою очередь, специфика предметного типа билингвального образования отражена в обучении одних дисциплин на родном языке, а других – на иностранном языке.

Объективные реалии нынешнего дня требуют постоянного обновления методики и содержания обучения иностранному языку. Важно отметить, что подбор тематики и проблематики двуязычной коммуникации должен быть обусловлен реальными запросами и актуальными потребностями современных детей с учетом различных возрастных групп, что бесспорно способствует усилению деятельностного характера билингвального обучения в целом.

### *Литература*

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига; "RETORIKA A", 2005. 384 с.
2. Материалы XXII международной научно-производственной конференции «Органическое сельское хозяйство: проблемы и перспективы» (28-29 мая 2018 года): в 2 т. Том 2. п. – Майский: Издательство ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2018. 212 с. URL: [http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/34675/1/Мешков%20Бондарева%20t2-28-29.05.2018%20с67\\_68.pdf](http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/34675/1/Мешков%20Бондарева%20t2-28-29.05.2018%20с67_68.pdf)
3. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Чиршева Г. Н. — Санкт-Петербург.: Златоуст, 2020. 487 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/96062.html>
4. Язык в глобальном контексте: Современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации: Сб. науч. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Отв. ред.: Потапов В.В., Казак Е.А. – М., 2018. 202 с. – (Сер.: Теория и история языкознания). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35437603>

***Муродходжаев Р.Х.***

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*MurodkhodzhaevRK@mgpu.ru*

## **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА И СПЕЦИФИКА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**

*В статье рассматривается подход к определению сущности и структуры понятия «коммуникативная компетентность будущего педагога». На этой основе автор раскрывает специфику формирования коммуникативной компетентности студента. Автор обозначает условия, при которых цель формирования коммуникативной компетентности будущего учителя может быть достигнута.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная позиция, коммуникативный стиль, формирование.*

*The article discusses an approach to defining the essence and structure of the concept of "communicative competence of a future teacher". On this basis, the author reveals the specifics of the formation of a student's communicative competence. The author denotes the conditions under which the goal of forming the communicative competence of a future teacher can be achieved.*

*Key words: communicative competence, communicative position, communicative style, formation.*

Коммуникативная компетентность педагога - одна из важнейших составляющих его профессионализма, особенно сегодня, в эпоху дистанционного обучения, ограничивающего среду межличностного взаимодействия и ситуации общения. Теоретический анализ научных источников по педагогике и психологии по вопросу формирования коммуникативной компетентности будущего учителя позволил сделать вывод о том, что операциональному компоненту уделяется наибольшее внимание. Поскольку коммуникативная компетентность сама по себе является интегративным свойством личности, мы не считаем такой подход полностью эффективным. Иными словами, простое предоставление инструмента действия не может рассматриваться как гарантия эффективности, потому что коммуникативная компетентность включает принятие позитивного взаимодействия как самооценности, а также наличие внутренней мотивации для уважительного и продуктивного взаимодействия с участниками образовательного процесса [2].

В связи с этим мы принимаем в качестве центрального определения нашего исследования трактовку коммуникативной компетентности педагога как сознательной коммуникативной позиции, определяющей потребность в овладении знаниями и умениями, необходимыми для реализации коммуникативного стиля педагога [2]. Если понимать сущность коммуникативной компетентности педагога таким образом, то очень четко выявляется и структурная характеристика: два взаимосвязанных компонента – коммуникативная позиция и коммуникативный стиль – которые, с одной стороны, отражают накопленный и усвоенный педагогом опыт взаимодействия, а, с другой стороны, определяют характер педагогического общения и предпочитаемые средства. Основным достоинством данного подхода, на наш взгляд, является динамичность структуры коммуникативной компетентности. То есть, она не предполагает «сегрегацию» по определенным позициям или стилям, а показывает возможность для педагога развиваться в процессе профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса, переходя от одной коммуникативной позиции к другой и, соответственно, меняя свой стиль. Понятие «позиция педагога» как слагаемое его профессионализма рассматривается в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.К. Марковой, В.И. Слободчикова, В.А. Ситарова [3] и др. Концепция стиля в определенной степени заимствована категориальным аппаратом педагогики из теории управления (К. Левин: авторитарный, демократичный, либеральный стили). Понятия «стиль педагогического общения» и «творческий стиль педагогической деятельности» рассматриваются в научных трудах В.А. Кан-Калика и В.А. Сластенина [4].

В контексте нашего исследования особенно важно подчеркнуть, что становление коммуникативной компетентности студента существенно отличается от развития коммуникативной компетентности практикующего педагога, поскольку у студента еще ограничена возможность взаимодействия с

детьми и родителями (только в процессе периодической педагогической практики), а преобладает общение со сверстниками и преподавателями. Также у студентов еще продолжается процесс профессиональной ориентации, например, выбор магистратуры и пр. Это закономерно обуславливает и особенность средств и методов формирования коммуникативной компетентности будущего учителя.

Л.Н. Тимашкова выделяет следующие средства формирования коммуникативной компетентности будущего педагога: 1) теоретическая подготовка (включение в рабочие планы дисциплин тем, раскрывающих ценность продуктивного взаимодействия в педагогическом процессе, эффективные приемы общения и пр. [1], [6]); 2) обучение частным компонентам коммуникативных техник (обучение студентов искусству диалога, основам актерского мастерства и сценической речи и пр.); 3) обучение коммуникативному поведению в разных сферах взаимодействия (теория общения с детьми разных возрастов, родителями, коллегами и пр.); 4) вовлечение обучающихся в различные виды деятельности (деловые игры, семинары, конференции и пр. [6]); 5) обучение творческому благополучию будущих учителей в общении (использование методов саморегуляции психического состояния и т.д.) [5].

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога определяет характер взаимоотношений с учениками, родителями, коллегами и руководством. Но поскольку студент, который не совмещает учебу и работу по специальности, не имеет возможности постоянно взаимодействовать с детьми, родителями, коллегами, а простого обучения приемам и техникам общения недостаточно, чтобы сформировать коммуникативную компетентность, то необходимо создавать специальные условия. В качестве таких условий мы, опираясь на исследования Л.Н. Тимашковой выделяем: теоретическая подготовка в области педагогической коммуникации; обучение частным компонентам коммуникативных техник и их реализации в разных сферах педагогического взаимодействия; игровое обучение студентов педагогического вуза; обучение творческому благополучию будущих учителей в общении.

### *Литература*

1. Никитина Э.К. Образовательная программа педагогической магистратуры как фактор развития креативности личности будущего педагога / Никитина Э.К. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 5. С. 62-64.

2. Самсонова Н.С. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности педагога / Самсонова Н.С. // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. № 1. С. 178.

3. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании / Ситаров В.А., Маралов В.Г. Учебное пособие / Москва, 2020. Сер. 76 Высшее образование (2-е изд., пер. и доп) – 424 с.

4. Слостенин В.А., Образцов П.И., Уман А.И., Виленский М.Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Слостенин В.А., Образцов П.И., Уман А.И., Виленский М.Я. Учебное пособие / Москва, 2021. Сер. 76 Высшее образование (3-е изд., испр. и доп). – 258 с.

5. Тимашкова Л.Н., Банцевич М.В. Развитие коммуникативной компетентности будущего педагога в условиях инновационной образовательной среды / Тимашкова Л.Н., Банцевич М.В. В сборнике: Актуальные проблемы педагогических исследований. сборник статей XV аспирантских чтений. Ответственный редактор Н.В. Самусева. 2019. С. 190-195.

6. Ganicheva A., Kaitov A., Nikitina E., Savenkova T.D., Riekkinen A.M. Coworking as innovative educational content in modern higher education / Ganicheva A., Kaitov A., Nikitina E., Savenkova T.D., Riekkinen A.M. В сборнике: SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”. 2020. С. 2007.

***Муродходжаев Ш.Х.***

*студент магистратуры ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Статья посвящена поиску ответа на вопрос, влияет ли готовность педагога на применение инновационных технологий в дошкольном образовании. Сделав предварительное гипотетическое предположение о том, что именно неготовность педагогов может быть сдерживающим фактором системного применения инновационных технологий в современном детском саду, автор провел пилотажный эксперимент, в котором приняли участие 526 педагогов. Результаты данного эксперимента и предварительные выводы отражены в данной статье.*

*Ключевые слова: готовность, инновационные технологии, дошкольное образование*

*The article is devoted to finding an answer to the question of whether the teacher's readiness affects the use of innovative technologies in preschool education or not. Having made a preliminary hypothetical assumption that it is the unpreparedness of teachers that can be a limiting factor in the systemic application of innovative technologies in modern kindergarten, the author conducted a pilot experiment in which 526 teachers took part. The results of this experiment and preliminary conclusions are reflected in this article.*

*Keywords: readiness, innovative technologies, preschool education*

Современный мир меняется так быстро, что уже очевидно: залогом жизненной и академической успешности человека становится не багаж накопленных знаний, а личностные качества, сформированные компетенции, мотивация. Это стало особенно ощутимым в год пандемии, когда резкая смена уклада жизни поставила каждого человека перед необходимостью фактически мгновенной перестройки привычных форм и методов работы. Поэтому можно смело утверждать, что и общество в целом нуждается сегодня в людях социально активных, самостоятельных, творческих, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности.

Особое значение придается дошкольному и начальному общему уровням образования, так как в данный период закладываются фундаментальные основы личности ребенка. Поэтому современный образовательный процесс переносит акцент на развитие личности ребёнка младшего возраста во всем её многообразии: любознательности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности, креативности, обеспечивающих социальную компетентность и познавательную активность.

Следовательно, педагоги дошкольного образования сегодня столкнулись с двойной задачей: инновационные технологии необходимо применять и потому, что это действенный путь формирования личности ребенка, готового к жизни в новых реалиях; а также, как отмечалось выше, потому что это средство и собственного развития педагога. Осваивая инновационные образовательные технологии, педагог, фактически, вынужден выводить себя из зоны профессионального комфорта, постигать новые средства и методы, расширять профессиональный кругозор [4].

В то же время можно наблюдать, что далеко не всегда в дошкольном образовании применяются инновационные технологии. Поясняя свою мысль, подчеркнем, что речь о разнице постулируемого и реального применения, когда «инновационной технологией» на практике называют то, что по факту ей не является. К примеру, разовое или эпизодическое использование робототехнических конструкторов или выкладывание узоров из мозаики нельзя отнести к применению STEM-образования в детском саду, а проведение опытов не является применением исследовательского обучения дошкольников. Такая подмена понятий, безусловно, сказывается на эффективности, ведь невозможно говорить о равнозначности эффектов отдельных приемов и системного применения технологии [1], [3], [5], [8].

В связи с вышесказанным мы предположили, что значимым фактором, сдерживающим широкое применение инновационных технологий в дошкольном образовании может быть неготовность педагогов. Если данная гипотеза подтвердится, это актуализирует разработку авторской модели формирования

готовности педагогов к применению инновационных технологий в образовательном процессе.

Первым шагом нашей экспериментальной работы стал пилотажный эксперимент, который проводился с целью определения действенности подобранного диагностического инструментария, а также для выявления примерных средних значений, характерных для определенных групп респондентов. Эксперимент был организован в дистанционном формате, для чего опросники и вопросы для самоанализа были оформлены нами в виде формализованного гугл-опроса, а участники пилотажного эксперимента получали ссылку для прохождения. В целях соблюдения этических норм и соответствия действующему законодательству по защите персональных данных, эксперимент проводился анонимно, участники давали разрешение на обработку персональных данных [6], [7].

Всего в пилотажном исследовании приняли участие 526 респондентов. Выборку составили действующие педагоги дошкольных образовательных организаций Москвы, Московской области, Краснодарского края, Новосибирской области, Иркутской области, Республики Удмуртия, Республики Коми, а также Республики Беларусь и Республики Казахстан. Свыше 99% опрошенных - женщины. У 127 человек стаж менее 5 лет, у 108 – стаж от 6 до 10 лет, у 81 – стаж от 11 до 15 лет, у 69 – стаж от 16 до 20 лет, у 75 – стаж от 21 до 30 лет, у 54 – стаж от 31 до 40 лет, а у 12 респондентов стаж работы по специальности превысил 40 лет. При этом результаты анализа показали отсутствие четкой связи стажа и готовности педагога к инновационной деятельности. Среди респондентов, отнесенных к высокому уровню, были педагоги как со стажем менее 5 лет, так и относящиеся к категории «свыше 40 лет стажа» практической педагогической работы в детском саду. Также было выявлено, что существенный процент респондентов, отнесенных к низкому уровню готовности применять образовательные технологии в образовательном процессе, составляют педагоги, имеющие стаж менее 15 лет, хотя это люди, вся профессиональная деятельность которых, фактически, и проходила в эпоху инноваций.

В результате количественного анализа полученных данных было выявлено следующее: 82 (15,59 %) респондента отнесены к высокому уровню готовности к применению инновационных технологий в образовательном процессе, 317 (60,27 %) – к среднему уровню, а 127 (24,14 %) – к низкому уровню. Готовность педагогов к применению инновационных технологий низкого уровня сформированности имеет следующие характеристики: педагоги имеют общее представление об инновационной деятельности, о знаниях, умениях и навыках и обобщенных способах выполнения проективной деятельности; отсутствует инициатива, педагоги пассивны и насторожены в восприятии нового в педагогической деятельности, уровень творческого потенциала низкий; не проявляется стремление к саморазвитию и

самосовершенствованию; не всегда адекватная оценка собственной деятельности.

Средний уровень готовности к применению инновационных технологий характеризуется пониманием значимости инновационной деятельности, поверхностным владением теоретическими основами исследовательской деятельности, несформированностью навыков выполнения проективной деятельности, проявлением знаний и умений только в стандартных условиях; неустойчивым интересом к инновационной деятельности; стремлением к саморазвитию, но не всегда адекватным оцениванием собственной деятельности.

О высоком уровне готовности педагогов к применению инновационных технологий свидетельствуют: наличие методологических знаний у педагогов; высокая методологическая культура, обеспечивающая овладение теоретическими основами исследовательской деятельности, формирование собственной педагогической философии; инновационный стиль мышления, характеризующийся высокой смысловой насыщенностью, открытостью в восприятии нового и в то же время рациональностью, реалистичностью, прагматичностью; развитые творческие способности, способности к проектированию и моделированию, активность и инициативность педагогов в реализации творческих способностей, практический выход проектной деятельности педагогов; ярко выраженное стремление к саморазвитию, владение навыками самоанализа, развитые рефлексивные способности.

Таким образом, результаты пилотажного эксперимента можно считать косвенным подтверждением гипотезы о том, что сдерживающим фактором реализации инновационных технологий дошкольного образования может быть неготовность педагогов. Это актуализирует необходимость разработки модели формирования готовности педагогов к применению инновационных технологий в образовательном процессе, а также дальнейшее создание на основе данной модели специальных курсов повышения квалификации и цикла профессиональных тренингов и деловых игр.

### *Литература*

1. Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. – 112 с.

2. Муродходжаева Н.С., Мадумарова А.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Муродходжаева Н.С., Мадумарова А.В. // Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. 2015. С. 110–112.

3. Муродходжаева Н.С., Пунчик В.Н., Амочаева И.В., Казунина И.И., Полякова В.Ю. МУЛЬТСТУДИЯ «Я ТВОРЮ МИР» / Муродходжаева Н.С., Пунчик В.Н., Амочаева И.В., Казунина И.И., Полякова В.Ю. Москва, 2019. – 207 с.
4. Романова М.А. Потенциал как общенаучное понятие / Романова М.А. // Инновации в образовании. 2011. № 2. С. 113–125.
5. Серебренникова Ю.А. Подготовка педагогов к реализации STEM-образования / Серебренникова Ю.А. В сборнике: Управленческие решения актуальных проблем современного образования. Материалы международного круглого стола. 2019. С. 136–142.
6. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании / Ситаров В.А., Маралов В.Г. Учебное пособие / Москва, 2020. Сер. 76 Высшее образование (2-е изд., пер. и доп) – 424 с.
7. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология / Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Учебник и практикум / Москва, 2019. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс (2-е изд., пер. и доп) – 384 с.
8. Averin S., Murodhodjaeva N., Romanova M., Serebrennikova Yu., Koptelov A.V. Continuity in education in the implementation of the STEM education for the children of preschool and elementary school age modular program / Averin S., Murodhodjaeva N., Romanova M., Serebrennikova Yu., Koptelov A.V. В сборнике: Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks. International Scientific and Practical Conference. 2020. С. 1002.

**Пахалова Д.В.**

*магистрант ГАОУ ВО МГПУ ИППО*

*dasha-pakhalova@yandex.ru*

## **ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РИТОРИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

*В статье рассматриваются различные подходы к использованию технологии риторизации в образовательном пространстве, а также даются основные рекомендации по применению различных риторических приёмов на уроках в школе.*

*Ключевые слова: риторика, риторизация, технология риторизации, учебно-речевая ситуация, риторические игры, риторический анализ текста, риторическая ситуация, риторическая задача.*

*The article discusses various approaches to the use of rhetorization technology in the educational space, as well as provides basic recommendations for the use of various rhetorical techniques in the classroom at school.*

*Key words: rhetoric, rhetorization, technology of rhetorization, educational-speech situation, rhetorical games, rhetorical analysis of the text, rhetorical situation, rhetorical task.*

В современный образовательный процесс внедряются новые педагогические технологии, которые реализуют конкретную цель и решают определенную задачу.

Риторизацию можно считать одной из филологических технологий, предполагающих поиск учителем средств для организации условий для развития мышления и речи. Данная технология решает важную проблему преподавания, нацеленную на вербальное сознание обучающихся и осваивание ими результативной, эрудированной и грамотной речи, на создание собственного словесного высказывания.

Актуальной является цель внедрения технологии риторизации в образовательное пространство школы, что вызвано не столько консервативностью и творческой замкнутостью принципа ответа обучающегося в учебном процессе, сколько низким уровнем речевого поведения и культуры. Современные исследования показывают, что обучающиеся испытывают частые и большие затруднения в точной, краткой формулировке собственной мысли, несоответствующе реагируют на замечания, не предвидят реакцию собеседника. То есть, уровень эффективности такой коммуникации низок.

Современные педагоги отмечают у детей низкий уровень владения речью в целом, при этом практически не отводится часов на предмет, направленный исключительно на формирование речевой способности, –риторику. Как известно, в древности риторику считали искусством и сравнивали её с поэзией, актерской игрой, в основе которой лежит импровизация в речи.

В наши дни понятие риторики расширено до теории убедительной коммуникации и языкового воздействия. Т.И. Вострикова считает, что основной целью риторики является языковое воздействие на аудиторию [2, с.96].

Поскольку риторика как учебный предмет отсутствует в школьных программах, возникает необходимость поиска путей совершенствования речевых способностей учащихся. Здесь необходимо прибегать к новым технологиям, в частности технологии риторизации.

В настоящее время современная педагогическая наука, опираясь на научные разработки Т.В. Анисимовой, Л.В. Ассуировой, Л.В. Хаймович, Е.В. Никульченковой, С.А. Паньковой и других авторов, предполагает, что для разрешения существующей проблемы необходимо включить риторические приемы в саму методику преподавания школьных предметов в образовательных организациях. Из чего можно заключить, что введение в учебный процесс и, соответственно, в образовательное пространство в целом технологии риторизации, является актуальной задачей.

В данный период в образовании систематически реформируются стандарты, учебные пособия, формы контроля. Компетентностная модель обучения стала одним из важнейших нововведений в образовании. Она очень необходима, так как задачи, которые она решает, позволяют сформировать у обучающихся умение и представление о том, как действовать в той или иной жизненной ситуации, умение аргументировать и отстаивать свою жизненную позицию, а также развить аналитические и творческие способности, что немаловажно в современном обществе.

Новизна технологии риторизации образовательного процесса состоит в том, что существуют такие приемы, которые направлены именно на развитие речи и формирование коммуникативной компетенции [3, с.13].

Суть технологии заключается в том, что ее приемы позволяют обучающимся начинать с простейших упражнений, переходя к более сложным, устанавливая связь между ними. Главным элементом технологии риторизации является урок (учебно-речевая ситуация).

При проведении урока можно использовать несколько речевых ситуаций, что зависит от того, какие задачи поставил педагог на том или ином этапе учебного процесса, а также от самих участников.

По мнению В.И. Гинецинского, учебно-речевая ситуация подразумевает осмысленное восприятие информации обучающимися и впоследствии демонстрации своего понимания. Таким образом, если в учебном процессе используется учебно-речевая ситуация, то урок является риторизированным [3, с.11].

При организации урока педагог может применять такие риторические приемы, как: риторические задачи, риторические игры, риторический анализ текста, риторическое комментирование, риторическая ситуация.

Риторическая задача как собственно риторический прием обучения предполагает несколько решений, причем результат может быть выражен как одним предложением, так и развернутым текстом.

Приведем примеры риторических задач:

- Сформулируй высказывание, в котором содержится основной нравственный принцип притчи, рассказа;
- Создай свое высказывание по данной тематике, которое выражает главную мысль текста.

Также к риторическим задачам относятся те, которые формулирует сам учитель, предполагающие описание какой-либо жизненной ситуации. Например: одноклассник получил неудовлетворительную отметку на уроке русского языка. ЗАДАНИЕ: придумайте высказывание, которое поможет поддержать в данной ситуации вашего товарища. ИЛИ: Ты узнал, что у твоего знакомого день рождения. Придумай для него поздравления, опираясь на культуру и нормы речи. ИЛИ: Твой одноклассник участвовал в спортивных соревнованиях в другом городе и вернулся с победой. Порадуйся за него и озвучь комплимент.

Благодаря использованию таких приемов на уроке, создается ситуация поиска, которая способствует повышению у ребенка уверенности в себе и осознанности того, что язык – это не только учебный предмет, но и очень важный инструмент, необходимый в жизнедеятельности любого человека.

### *Литература*

1. Ассуирова, Л.В. Новые образовательные филологические технологии: риторизация / Л. В. Ассуирова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 9, ч. 1. – С. 98–102.

2. Вострикова, Т.И. Риторизация процесса обучения - путь к гармонизирующему диалогу [Электронный ресурс] / Т.И. Вострикова, Е.В. Пилипцова. - Режим доступа: <http://www.pushinst.org> index.php?content&task=viewItemid> (дата обращения: 10.11.2021)

3. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования образовательного пространства // Педагогика. 2017. С. 10–15

4. Никульченкова, Е.В. Проблема риторико-технологического подхода к работе по развитию речи учащихся младших классов в методике преподавания русского языка // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. С. 79–82.

***Сарычева А.В.***

*студент НОУ ВО МСПИ*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Писать о новизне технологий на сегодняшний день не просто. Что уже говорить о современных технологиях в образовании. Они рассматриваются как средства, с помощью которых может быть реализована новая образовательная парадигма. Очевидно, что благодаря новым тенденциям развития технологий в образовании, мы педагоги помогаем в самореализации и самоактуализации новой личности.*

*Ключевые слова: современные технологии в образовании, тенденции развития, самоактуализация.*

*Writing about the novelty of technology today is not easy. What to say about modern technologies in education? They are considered as means by which a new educational paradigm can be implemented. Obviously, thanks to new trends in the development of technologies in education, we - teachers help in the self-realization and self-actualization of a new personality.*

*Keywords: modern technologies in education, development trends, self-actualization.*

Возможность проектирования учебного процесса, организационных форм учителя и ученика обеспечивает гарантированные результаты ученика. В условиях реализации Федерального Государственного Образовательного Стандарта наиболее актуальными становятся:

1. Технология развития критического мышления;

Согласно ФГОС Педагогам необходимо формировать такие умения у учащихся, как анализ, синтез, классификация, обобщение, сравнение и аналогия. Авторы учебников стараются в своем материале подобрать такие задания, в которых можно развивать эти универсальные учебные действия. При выполнении задачи ребенок анализирует, классифицирует, сравнивает, проводит аналогии. Педагог может задать следующие вопросы: «Чем похожи предметы?», «Чем они отличаются?», «Где больше и где меньше?», «Продолжи таблицу по этому образцу». Данную технологию рассматривали в своих трудах: М. Бахтин, В. Библер, Л. Выготский.

5 Кто это? Каких ещё героев этой сказки ты знаешь?

Д	$1 + 9 - 2$	<input type="radio"/>	К	$0 + 3 + 7$	<input type="radio"/>
Е	$12 - 2 - 6$	<input type="radio"/>	И	$14 - 11 + 12$	<input type="radio"/>
Л	$5 + 5 + 8$	<input type="radio"/>	Р	$18 - 5 - 2$	<input type="radio"/>
А	$6 + 10 - 3$	<input type="radio"/>	О	$7 + 12 - 12$	<input type="radio"/>
Н	$15 + 4 - 7$	<input type="radio"/>	Г	$14 - 6 + 6$	<input type="radio"/>



10	11	7	10	7	8	15	18

14	4	12	13

2. Информационно-коммуникативная технология;

Например, Интерактивные доски SMART, доски МЭШ. В наше время Московский Департамент образования популяризирует развитие московской электронной школы для облегчения задач педагогам. Предположим, родители видят отображение электронного журнала в своих личных кабинетах.

Другой не менее интересный пример: Учитель выводит на SMART доску QR-код. Дети предварительно скачивают нужное приложение (Poll Everywhere), выбирают подходящее себе задание по уровню подготовки и теме урока. Данное приложение можно освоить на Google Platform и проходить в виде теста-опросника. Данную технологию рассматривали в своих трудах: М. Моисеева, Е. Полат, М. Бухаркина.

3. Игровые технологии;

Урок русского языка. Педагог наблюдает отсутствие концентрации и внимания со стороны учеников. Далее предпринимает включить в работу игровую деятельность. Задание: «Если слово единственного числа - хлопаем в ладоши, если множественного числа - топаем ногами». Данную технологию рассматривали в своих трудах: В. Шаталова, Е. Ильина, Н. Зайцева.

#### 4. Педагогика сотрудничества;

В педагогический треугольник вписываются: Родитель, Учитель, Ребенок. В педагогическом сотрудничестве взаимодействуют все 3 компонента, соответственно родители и педагог могут сотрудничать посредством мессенджеров (What's up, Telegram и другие) и социальных сетей. Данную технологию рассматривали в своих трудах: Ш. Амонашвили, И. Волков, И. Иванов.

#### 5. Здоровьесберегающие технологии и др.

Эти технологии представляют собой переключение вида деятельности с читательской на устную, с устной на письменное и др. Не стоит забывать о физкультминутках: гимнастика для глаз, нейрогимнастика, танцевальная, двигательноречевая. Данную технологию рассматривали в своих трудах: Г. Голобородько, Е. Гараева, В. Цибульникова.

В результате смежного использования технологий происходит расширение кругозора у обучающихся. Создание проблемных ситуаций на уроке помогает учащимся организовать активную самостоятельную деятельность для решения задач. В результате чего развиваются мыслительные способности, а также происходит овладение творческими знаниями, умениями и навыками. У самого педагога появляется возможность уделить внимание каждому ученику, а также выявить их способности. Помочь слабому ученику и реализовать желания сильных будет проще, благодаря современным образовательным технологиям. Способные учащиеся будут утверждать о своих способностях, а остальные получат возможность испытывать учебный успех, повышая уровень своей мотивации.

Под технологиями понимают такие стратегии образования, которые направлены не только на усвоение знаний, но и навыков его получения, что предполагает особую методическую загрузку образовательного процесса. Они важны для реализации познавательной и творческой активности школьника в учебном процессе, также благодаря им повышается качество деятельности учащихся на уроке.

Современные технологии направлены на индивидуализацию, вариативность и дистантность, независимо от возраста и уровня образования.

С помощью внедрения в образовательный процесс новых инноваций педагоги могут:

1. Отработать с учениками глубину знаний, закрепить умения и развить навыки в разных областях деятельности;

2. Привить привычки для четкого следования технологической дисциплины в учебной организации;

3. Развивать мышление и умение самостоятельно планировать свою учебную деятельность.

### *Литература*

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать, Адаптивная система обучения в школе.-М.: Просвещение,1991.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – М.: НПЦ «Эксперимент», 1995.
3. Новиков А.М. Методология игровой деятельности// Школьные технологии. -2009.-№6.– С.77-89.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ./ Е.С.Полат. – М.: Изд.центр «Академия»,2001.
5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. -М., Учебная литература, 2005.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.,1996.

*Токмакова М.Н.*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*m6280@list.ru*

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДВУХ ЛЕТ**

*В статье рассматривается актуальность проблемы поиска эффективных путей формирования культурно-гигиенических навыков у двухлетних детей. Представлен анализ стандарта дошкольного образования в контексте содержания педагогической работы и возможных средств её реализации. Обозначены педагогические условия и методические приёмы формирования культурно-гигиенических навыков детей.*

*Ключевые слова: взаимодействие с родителями воспитанников, культурно-гигиенические навыки, психолого-педагогическое сопровождение, ранний возраст.*

Важным аспектом развития ребёнка первых лет жизни является формирование у него культурно-гигиенических навыков. Решение педагогических задач в данной области непосредственно связано с комплексом вопросов охраны детского здоровья, физиологии, медицины, психофизического развития ребёнка. Проблемы поддержания и укрепления здоровья детей раннего возраста всегда находились в центре внимания медиков, психологов, педагогов. В настоящее время эти вызовы приобретают всё большую актуальность.

Сегодня воспитание культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста приобретает особое значение. Среди наиболее значимых направлений,

которые реализуют в своей деятельности дошкольные образовательные организации совместно с семьями воспитанников, можно назвать следующие: создание благоприятных условий для освоения культурно-гигиенических навыков, для физического развития детей, а также для получения детьми знаний о человеческом организме. Таким образом, формирование культурно-гигиенических навыков детей правомерно рассматривать в качестве основы развития физически крепкого ребёнка [3].

Навык представляет собой закреплённое умение, то есть способ действия, которым ребёнок уже овладел ранее на основе полученных знаний и собственного опыта. Навык формируется в процессе многократных повторений и упражнений действия и даёт возможность выполнять это действие не только в привычных, но и в новых условиях. Сформированность навыка можно определить степенью его освоения. Функция навыка заключается в обеспечении целенаправленной и результативной деятельности.

Культурно-гигиенические навыки – это двигательные автоматизированные способы действия по соблюдению чистоты и порядка. Сложная структура культурно-гигиенических навыков предполагает следующие их характеристики: правильное, быстрое и своевременное выполнение каждой операции действия; осознание движений в действии; учёт силовых, пространственных и временных условий выполнения; малое количество проб для поиска необходимых эталонов движений; планирование и выполнение определённой последовательности операций; анализ промежуточных и итоговых результатов и корректировку собственных действий для их достижения.

Формирование навыка предполагает осознание ребёнком своих целей и задач, этапов действий, полученного результата и самоанализа, что невозможно без специального педагогического руководства. Воспитательно-образовательные цели и задачи формирования культурно-гигиенических навыков детерминированы психофизиологическими особенностями и возрастными возможностями детей на разных этапах развития.

Направления педагогической работы по формированию культурно-гигиенических навыков детей отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее по тексту – ФГОС ДО). К ним, в частности, относятся следующие. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»: становление целенаправленности и саморегуляции действий, самостоятельности. В образовательной области «Познавательное развитие» – становление самосознания, формирование первичных представлений о самом себе. В образовательной области «Физическое развитие»: становление целенаправленности и саморегуляции двигательной сферы; овладение элементарными нормами, а также правилами здорового образа жизни при формировании полезных привычек.

Способами реализации направлений педагогической работы по формированию культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста

дошкольный стандарт называет предметную деятельность и игры; экспериментирование с материалами и веществами, например, – с водой, с кусочком мыла; общение с взрослыми и совместные игры с другими детьми под руководством воспитателя; самообслуживание и действие с бытовыми предметами, в нашем случае – с полотенцем, расчёской, горшком или унитазом и туалетной бумагой, с предметами одежды; восприятие смысла сказок, стихов; рассматривание картинок [1, 4].

Возрастные особенности обуславливают методику формирования культурно-гигиенических навыков двухлетних детей. Дети двух лет активно проявляют самостоятельность в доступных видах деятельности: в предметной и зачатках игры, в ситуативно-деловом общении с взрослыми. Формирование культурно-гигиенических навыков осуществляется в процессе усвоения культурных способов действия с бытовыми предметами и сопровождается развитием соотносящих и орудийных действий. Сформированные орудийные действия стимулируют развитие произвольности.

Натуральные формы активности ребёнка становятся культурными с помощью взрослого, который является образцом для подражания, моделью в выполнении культурно-гигиенических навыков, регулятором детской активности. Наглядно-действенное мышление, основная форма мышления детей двухлетнего возраста, позволяет решать проблемные ситуации детской жизни с помощью реальных действий с предметами. Детям первой младшей группы свойственна высокая эмоциональность, которая проявляется, например, в «заражаемости» эмоциональным состоянием окружающих детей, импульсивность, зависимость чувств и желаний от ситуации. Двухлетние дети способны испытывать чувства гордости и стыда, что указывает на проявления элементов самосознания. Все вышеперечисленные возрастные особенности детей предоставляют возможности для успешного формирования культурно-гигиенических навыков в ходе усвоения действий путём упражнения у детей двух лет [3].

Психолого-педагогические условия, определённые в дошкольном стандарте и обеспечивающие практическую реализацию содержания образования по формированию культурно-гигиенических навыков детей, включают: проявление уважения взрослых к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержку положительной самооценки детей, их уверенности в собственных возможностях и способностях; организацию педагогического процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей без акселерации и симплификации детского развития; проектирование и реализацию педагогической работы на основе детских индивидуальных интересов и возможностей и в контексте социальной ситуации развития каждого ребёнка; стимулирование детской инициативы и проявлений самостоятельности; свободу выбора каждого ребёнка; защиту детей от

проявлений физического и психического насилия; поддержку родителей в воспитании детей [1].

Положительные привычки самообслуживания, поведения в быту и культурно-гигиенические навыки формируются у детей раннего возраста под влиянием непосредственного и косвенного педагогического воздействия воспитателей и родителей, образовательной среды в целом. Этому способствуют педагогические условия, специально создаваемые взрослыми. Среди таких условий наиболее важное значение имеют позитивный эмоциональный настрой, поддерживаемый взрослыми в ребёнке при формировании культурно-гигиенических навыков; педагогический оптимизм, который выражается в уверенности педагогов детского сада и семьи в неперенных будущих успехах ребёнка в овладении культурно-гигиеническими навыками; эмоциональная позиция самого ребёнка раннего возраста по отношению к выполнению действий; систематичность и последовательность проведения гигиенических процедур с детьми и особого внимания взрослых к выполнению культурно-гигиенических действий каждым ребёнком. То, в какой степени устойчивыми и надёжно сформированными станут со временем культурно-гигиенические навыки детей, зависит от целенаправленности педагогического влияния взрослых, их терпения, единства требований и согласованности действий воспитателей и родителей.

При формировании культурно-гигиенических навыков, когда дети овладевают новыми действиями и видами деятельности, происходит активное развитие психических функций и процессов. Например, формирование культурно-гигиенических навыков тесно связаны с развитием произвольности. Наибольшие трудности возникают у ребёнка, когда необходимо сконцентрировать внимание и выполнить действие. Преодолевая трудности различного характера, дети выполняют не только привлекательные действия, но и необходимые. Часто в такие моменты ребенок просит помощи у родителей, воспитателей, но взрослым не нужно поспешно откликаться на такие просьбы. Необходимо добиваться, чтобы ребёнок выполнял необходимые действия максимально самостоятельно, поддерживать, развивать его собственные умения и способности, воспитывать личностные качества, формировать положительные привычки поведения [3].

Для успешного формирования культурно-гигиенических навыков детей двухлетнего возраста необходимы совместные усилия педагогов дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников. Сотрудничество детского сада и семьи в данном направлении обеспечивается общей целью, единством требований взрослых к детям, а также согласованными педагогическими воздействиями для достижения поставленных целей и задач. Важно, чтобы при формировании культурно-гигиенических навыков воспитатели и родители детей раннего возраста занимали общую позицию помощника в активном и самостоятельном освоении каждым ребёнком новых

действий, умений и навыков, в приобретении ребёнком собственного опыта, в развитии потребности ребёнка стать «как взрослый», овладеть частью человеческой культуры [2, 3, 5].

В своём исследовании мы предположили, что эффективная работа по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет может осуществляться с помощью психолого-педагогического сопровождения родителей воспитанников. Психолого-педагогическое сопровождение семьи рассматривается нами как комплексный метод взаимодействия педагогов, педагогов-психологов и родителей воспитанников с целью формирования культурно-гигиенических навыков двухлетних детей. Психолого-педагогическое сопровождение семьи характеризуется системностью, организованным характером, динамичностью. Психолого-педагогическое сопровождение семьи обеспечивается принципами: единства образовательного пространства детского сада и семьи, приоритета семьи в воспитании ребёнка, ориентированности на ценности семьи, свободы участия семьи в образовательной деятельности, поддержки образовательных инициатив семьи, информационной открытости, профессиональной этики.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи по воспитанию культурно-гигиенических навыков двухлетних детей включает комплекс мероприятий, направленных на повышение компетентности родителей воспитанников и эффективности процесса формирования культурно-гигиенических навыков детей двух лет, а также на оптимизацию взаимодействия субъектов педагогического процесса. Комплекс психолого-педагогических мероприятий включает: родительские собрания, конференции, круглые столы, лекции, семинары, беседы, индивидуальные консультации специалистов (педагогов, психологов, медицинских работников и других), мастер-классы, тренинги, собрания родительского клуба, рекомендации для родителей в наглядной форме (компьютерные презентации, видеоролики, информационные буклеты, брошюры, чек-листы, интересные публикации), совместные проекты (воспитателей, родителей и детей), интернет-чаты в мессенджерах и страницы в социальных сетях, интернет-блоги и другие [2, 3, 5].

Психолого-педагогическое сопровождение родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей, направлено на помощь семье в выстраивании распорядка дня с ребёнком для формирования у него необходимых привычек и ритуалов в режимные моменты, в соблюдении личной гигиены, в умении самостоятельно одеваться и раздеваться, поддерживать в порядке свой внешний вид, одежду и обувь, окружающую обстановку, соблюдать культуру внешних действий и еды. Процесс формирования данных навыков должен проходить постепенно и регулярно, поэтому важно, чтобы правила и последовательность действий были максимально схожими дома и в детском саду.

Анализ научно-исследовательской литературы и современной педагогической практики позволил выявить противоречие между насущной потребностью в формировании культурно-гигиенических навыков детей двух лет и недостаточной разработанностью актуальных времени педагогических решений в данном направлении.

Как отклик на запрос времени была сформулирована тема нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет».

В исследовании решается проблема поиска путей эффективного психолого-педагогического сопровождения родителей по формированию культурно-гигиенических навыков у детей двух лет.

Объектом исследования является формирование культурно-гигиенических навыков в раннем возрасте.

Предмет исследования – это процесс психолого-педагогического сопровождения родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет.

Исследование нацелено на теоретическое обоснование и проектирование комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет.

В исследовании поставлены следующие задачи. 1). Определить теоретические основы формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста. 2). Охарактеризовать сущность психолого-педагогического сопровождения родителей. 3). Выявить возможности педагогического проектирования в психолого-педагогическом сопровождении родителей детей раннего возраста. 4). Спроектировать комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет на учебный год.

Для решения поставленных задач используются следующие методы. Решение первой, второй, третьей и четвёртой задач обеспечивается теоретическими методами анализа литературы по проблеме исследования, методами синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Решение четвёртой задачи осуществляется методом педагогического проектирования.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет носит комплексный характер и сформировано на базе: трудов о психофизиологии и гигиене детей (Е. А. Аркин, В. В. Гориневский, Г. Н. Сперанский, А. М. Фонарёв, Н. М. Щелованов, Е. Г. Янкелевич и других); исследований о формировании культурно-гигиенических навыков у детей раннего и дошкольного возраста (Н. М. Аксарина, Л. Н. Галигузова, Г. Н. Година, М. Ю. Кистяковская, Н. Ф. Ладыгина, Г. М. Лямина, С. Ю. Мещерякова, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, А. А. Файвусиович, Р. Я. Фридман и других); научных работ о психолого-педагогическом сопровождении семьи (А. Н. Ганичева, Н. И. Демидова, О. А.

Карабанова, Т. А. Куликова, Е. Г. Смирнова, О. А. Шаграева, О. В. Югова и других); изучения педагогического проектирования в трудах (Н. А. Алексеев, В. И. Безруков, И. А. Колесникова, Е. В. Кручай, Л. Д. Морозова, Г. Е. Муравьёва, Ф. В. Резакова и другие).

Мы надеемся, что помимо достижения основной цели исследования, комплекс спроектированных нами мероприятий психолого-педагогического сопровождения родителей по формированию культурно-гигиенических навыков детей двух лет поможет развить у всех субъектов образовательного процесса ценностное отношение к собственному здоровью, осознать необходимость и значимость выполнения гигиенических процедур и других оздоровительных мероприятий в период пандемии, что особенно важно в настоящее время.

### *Литература*

1. Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Савенков А. И., Цаплина О. В. Технологии проведения мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования основным положениям ФГОС ДО // Дошкольник. Methodика и практика воспитания и обучения. 2019. № 3. С. 49–62.

2. Караблина О. В., Полковникова Н. Б. Эффективность семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи по формированию ценностных основ личности дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 68–71.

3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие. М.: Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России. 195 с.

4. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.

5. Полковникова Н. Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых // Дошкольник. Methodика и практика воспитания и обучения. 2012. № 8. С. 4–8.

**Фазылова В. Ю.**  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,  
vlada.fazylova@gmail.com

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматривается сущность коммуникативных универсальных учебных действий, их значимость в педагогическом процессе и жизни человека, а также вопросы, связанные со способами их формирования в начальной школе.*

*Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, способы формирования коммуникативных УУД.*

Современная школа претерпела заметные изменения. Эти изменения затронули как форму, так и содержание школьного образования. Подвергается критике «командный» стиль общения с учениками. При традиционном внимании к знаниям и умениям учащихся педагоги и психологи все чаще отмечают значимость формирования универсальных учебных действий.

Это понятие широко вошло в обиход школьных учреждений. В педагогической литературе оно трактуется неоднозначно. В целом УУД означают «умение учиться», способность человека к саморазвитию.

В более узком смысле УУД есть набор действий, который дает возможность младшему школьнику самостоятельно присваивать новые знания и умения.

Сформированность УУД позволяет решать как учебные задачи, так и проблемы в различных жизненных ситуациях.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО принято выделять следующие виды УУД.

1. Познавательные, которые заключаются в умении грамотно поставить учебные задачи, выбрать средства и найти необходимую информацию для решения данных задач.

2. Коммуникативные. Данная категория действий направлена на установление оптимальных форм социального взаимодействия, на успешную социализацию в социальной среде.

3. Регулятивные. Они направлены на развитие навыков планирования, целеполагания и пр.

4. Личностные. Направлены на развитие у учащихся морально-этических норм, усвоение правил поведения.

В современной педагогической литературе описываются функции УУД:

- 1) обеспечение учащимся начальной школы возможностей самостоятельной реализации учебной деятельности;
- 2) условий для развития личности.

Среди названных УУД важнейшими являются коммуникативные универсальные учебные действия, поскольку успех любой деятельности и прогресс человечества напрямую зависят от постановки общих целей, выработки способов кооперации, распределения ролей и др.

Специалисты в области школьного образования выделяют формы коммуникативных универсальных учебных действий.

1. Взаимодействие учащихся и педагогов в учебной деятельности.
2. Формулирование общих вопросов на основе совместной деятельности.
3. Прогнозирование и регулирование действий участников социального взаимодействия.
4. Урегулирование конфликтов, поиск решений выхода из проблемных ситуаций, конструктивное разрешение проблем.
5. Речевое взаимодействие, развитие диалогической и монологической речи, формирование языковой компетентности, обозначенной в методической литературе [2, С. 31].

При формировании у учащихся коммуникативных УУД учитель использует как классно-урочную систему занятий, так и внеурочную деятельность. При этом в работе с детьми он может реализовывать следующие зарекомендовавшие себя подходы:

- кейс-метод,
- групповые дискуссии,
- дебаты,
- организация парной работы,
- организация выступлений детей,
- проблемный метод,
- детский театр в системе дополнительного образования [5, С. 278],
- фестивали, проводимые на постоянной основе на базе ИППО МГПУ [1, С. 74].

Эффективным при развитии коммуникативных УУД является осуществление учащимися различных видов творческой деятельности, поэтому важным вопросом является подготовка учителя к организации данных видов деятельности [3, С. 40].

Также эффективными средствами развития коммуникативных УУД у младших школьников является использование проектного метода, игровых технологий в обучении.

Проектный метод направлен на развитие творческих и познавательных процессов учащихся, умения самостоятельно получать знания и применять их в практической деятельности и пр. В рамках данного метода школьники учатся взаимодействовать друг с другом, отстаивать собственную позицию, презентовать продукты собственной деятельности.

Эффективным средством формирования коммуникативных УУД являются также игровые технологии. В процессе игрового взаимодействия младшие школьники обучаются необходимым коммуникативным навыкам.

В целом уяснение учителями сущности коммуникативных универсальных учебных действий, разработка способов их развития, включающих средства, формы и приемы, что определено в педагогической литературе [4, С. 7], позволит существенно повысить качество образовательного процесса в начальной школе в свете требования федеральных стандартов начального образования.

### *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., Грызина Т.Н. Подготовка учителя к организации творческой деятельности младших школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. № 1. С. 40–42.

3. Леонович Е.Н., Амусина В.А. Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова. Среднее профессиональное образование. 2016. № 6. С. 31–34.

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

5. Серебренникова Ю.А. Детский театр как форма воспитания личности в системе дополнительного образования. Вестник университета. 2012. № 14. С. 278–282.

**Чоршамбиева А.В.**

*студент магистратуры ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*Tizzzy@yandex.ru*

## **МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена проблеме развития творческих способностей младших школьников. Анализируются особенности детского творчества, методы, способы развития творческих способностей. Особое внимание уделяется методам мозгового штурма, синектики, ТРИЗ, методу проблемного обучения, исследовательскому методу.*

*Ключевые слова: творческие способности, творчество, младшие школьники, детское творчество, методы развития, ТРИЗ, исследовательский метод, метод мозгового штурма, метод проблемного обучения.*

*The article is dedicated to the problem of developing of creative abilities in primary school. There are methods of developing creativity abilities is analyzed in the article. Attention is paid of features of children's creativity. Special attention was paid to the methods of brainstorming, synectics, TRIZ, the method of problem learning, the research method.*

*Keywords: creative abilities, creativity, primary school children, children's creativity, the research method, TRIZ, the method of problem learning, the methods of brainstorming.*

Развитие творческих способностей является наиболее актуальной проблемой в современной психологии и педагогике. Дети исследуют окружающий мир, при чем часто не осознанно, мир открывается детям через опыт их личных ощущений, действий, переживаний. «Чем больше ребёнок видел, слышал и переживал, тем больше он знает, и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своём опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет его творческая, исследовательская деятельность», – отмечал Л.С. Выготский [3]. Дети активно познают мир в дошкольном возрасте, но эта активность нередко снижается в начальной школе, что связано со сменой деятельности на учебную. В основном учебная деятельность направлена на заучивание, на развитие логического мышления, на развитие творческих способностей остается не так много времени и сильно зависит от желания и возможностей преподавателя.

«Творчество представляет собой деятельность, результатом которой является создание какой-либо новой материальной и духовной ценности. Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологические аспекты: личностный и процессуальный. Оно основывается на присутствии у личности таких способностей, мотивов, знаний и умений, с помощью которых создается некий продукт, который отличается новизной, оригинальностью, уникальностью» [4]. На творчество не только детей, но и взрослых сильно влияют личные качества и окружающая среда. Для детей крайне важным является присутствие мотива и одобрения, дети чувствительны к всякого рода критике, поэтому при развитии творческих способностей необходимо максимально часто хвалить успехи ребенка и поддерживать его в деятельности. Личные качества также важны, дети активные, уверенные в себе чаще, показывают лучшие результаты, при этом стеснение, смущение, боязнь критики и ошибок снижают результат. Хотелось бы также отметить, что повышенная мотивация может немного компенсировать личные качества, которые могут негативно сказываться на развитие творческих способностей, данная компенсаторные

Творческие способности присущи каждому человеку несмотря бытующее мнение, что творчеством могут заниматься только одаренные люди, наделенные врожденными способностями, талантом. Часто творческие способности

остаются нереализованными, так как сталкиваются с преградами окружающего мира или недостаточно используются в деятельности. Деятельность по развитию творческих способностей сама по себе ведет к их развитию, важно, чтобы дети применяли разнообразные методы и подходы при решении творческих задач и упражнений. Для развития творческих способностей необходимо вовлекать детей в творческую деятельность, при этом стоит учитывать особенности детского творчества:

- детская творческая деятельность чаще всего происходит под влиянием взрослых;
- сжатые сроки исполнения творческой задумки;
- стремление к комбинированию знакомого материала;
- целостный характер творческой деятельности;
- эмоциональность во время творческой деятельности;
- субъективная новизна деятельности и ее продукта.

Существует большое количество методов для развития творческих способностей, которые разрабатывались с учетом этих особенностей, а также адаптировались для детей, если они были созданы для взрослых. Многие из них с успехом применяются в образовательном процессе, некоторые работают обособленно, некоторые в комплексе с другими методами.

Дж. Гилфорд выделял в своем исследовании такие способы для развития творческих способностей:

- создание благоприятной атмосферы для реализации практической деятельности;
- развитие любознательности путем обогащения опыта ребенка;
- открытость в высказывании различных идей;
- обеспечение условий для практики развития творческих способностей;
- личный пример, использования творчества в жизни;
- создание условий для возможности активно задавать вопросы.

Обеспечение благоприятной атмосферы является крайне важным условием развития творческих способностей. Атмосфера должна быть позитивной, открытой, при которой дети раскрываются, исчезает чувство страха перед ошибками и тогда начинается активный творческий процесс. Чувство психологического комфорта можно достичь только при условии позитивного настроения у преподавателя, который транслирует одинаковое отношение ко всем участникам процесса, вовлекая их все больше в творческую деятельность. Отсутствие благоприятной атмосферы может привести к тому, что творческий потенциал кого-то из детей так и не будет реализован.

Опыт детей младшего школьника важно постоянно пополнять, именно на основе своего накопленного опыта дети реализуют свою фантазию и воображение. Особого внимания требует мечта как «субъективный эмоционально окрашенный образ будущего, модель этого будущего и себя в

нем. Детская мечта имеет наглядно-образный характер – это привлекательная картинка в воображении ребенка, в которой отражаются ценностные ориентации и гендерные предпочтения» [1]. Мечта может стать ориентиром для развития творческих способностей. Накапливать опыт необходимо различными средствами: экскурсии, различные тематические прогулки, чтение книг и статей, познание окружающего мира через изобразительное искусство и видеофрагменты. Все с чем сталкивается и изучает ребенок остается у него в подсознании, это и называется опытом ребенка и чем чаще они используют свой опыт, комбинируя его различными способами, тем развитие происходит стремительнее.

Проанализируем методы, которые позволяют развить творческие способности младших школьников. «Мозгового штурм – оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике» [3]. Данный метод стимулирует детей к генерированию идей. При использовании метода мозгового штурма крайне важно создание доверительной атмосферы. Необходимо записывать все идеи, которые возникают у детей, ни в коем случае не следует отсеивать идеи на этапе генерирования. Только после того, как все идеи записаны, стоит проводить анализ идей и выбор наиболее подходящей для решения поставленной задачи. Данный метод хорошо работает в комплексе с другими методами. Данный метод хорошо активизирует коллективную творческую деятельность, при чем идея одного члена коллектива может послужить толчком к возникновению идеи у другого члена группы. Такая групповая работа также хорошо сказывается на позитивную атмосферу, дети разделяют ответственность за решение, поставленной задачи.

Еще одним методом развития творческих способностей является метод синектики. Синектика – это система креативного мышления, основанная на взаимосвязи вещей, которые на первый взгляд кажутся абсолютно не сочетаемыми, при этом такая связь может быть физическая, психологическая или символическая. Данный метод описывает 4 вида аналогий: прямая, символическая, фантастическая и личная. При прямой аналогии объекты, выбранные из разных областей, соединяются на основе каких-либо отношений или свойств. Примером символической аналогии служат загадки. Дети младшего школьного возраста с удовольствием придумывают свои собственные загадки. Что интересно дети часто выдают самые неординарные решения, это связано с тем, что они не сильно скованы рамками логики. Фантастические аналогии позволяют внести волшебство в настоящий мир, это помогает полностью отказаться от стереотипного мышления. Личная аналогия зависит от субъекта, применяющего этот метод. Метод синектики является довольно эффективным

при его использовании совместно с методом мозгового штурма и самостоятельно. В педагогической деятельности данный метод часто используется при обучении русскому языку и литературы.

Прием Робинзона помогает придумать максимальное разнообразных способов применения одного объекта. Дети с большим удовольствием участвуют в этой деятельности, чаще всего этот метод применяется в игровой форме. Игровая форма позволяет детям расслабиться и оказаться в сфере более привычной для них, это позволяет работать на более высоком уровне, увеличивается вовлеченность детей. Данный метод направлен на развитие комбинаторных навыков, дети, на основе своего опыта, сочетают по-новому объекты, что приводит к неординарным результатам.

Все вышеперечисленные методы сочетаются с методом развития творческих способностей ТРИЗ Г. Альтшуллера, который изучил приемы решения задач, которые чаще всего использовали изобретатели. Итогом его исследования стал набор приемов решения задач и усовершенствования систем, в основе которых лежит креативный подход. При решении задач по ТРИЗ используется без оценочного подхода, применение ТРИЗ предполагает отсутствие правильного ответа.

Метод ТРИЗ состоит из следующих этапов:

1. Формулировка изобретательской задачи.
2. Определение к какому виду противоречий задача относится.
3. Формулирование конечного результата.
4. Определение ресурсов (времени, материалов, информации, навыков, умений и т.д.) для решения задачи.
5. Применение одного из приемов решений одним из методов решений.
6. Анализ результата.

Основной метод проблемного обучения выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управление поиском решения проблемы. Усвоение новых знаний при этом происходит как самостоятельное открытие их учащимися с помощью преподавателя. Самостоятельный поиск решения задачи сопровождается у детей подъемом активности, эмоций, споров и раздумий. Но для того, чтобы ребенок активно вовлекался в процесс, ему должно быть интересно, иначе он остается пассивным слушателем. Поэтому важной задачей преподавателя является вовлечение всех учащихся в решение задачи, где они становятся равноправными участниками творческого процесса. Данный метод активно и довольно успешно используется на уроках в начальной школе. Но для правильной реализации данного метода учитель должен обладать чуткостью, хорошо уметь импровизировать и творчески подходить к процессу обучения.

Проектный метод представляет собой самостоятельную творческую деятельность учащегося, результат при этом зависит от того, насколько учеником усвоена программа, прочны умения, навыки и знания. При работе над

проектом дети проводят небольшое исследование, генерируют идеи, отбирают среди них наиболее подходящее, изготавливают изделие и испытывают его. При этом в проектном методе конечный результат известен, дети находят идеальный вариант изготовления того, что они знают. «Как правило, проектно-исследовательская деятельность рассматривается в связи с повышением учебно-познавательной активности школьников, но, кроме того, необходимо обратить внимание на то, что она обладает мощными ресурсами для формирования готовности младших школьников к осознанному и самостоятельному выбору», что важно для развития творческих способностей в детском возрасте [2].

Исследовательский метод интересен тем, что при его использовании дети не знают своего готового результата. Работа над исследованием помогает активизировать творческие способности для поиска решений задачи, создания исследования, результата которого ты не представляешь. Ребенку необходимо собрать информацию, провести анализ собранной информации, на основе анализа выдвинуть идеи, сделать свой собственный выбор в пользу одной идеи и реализовать ее.

При применении исследовательского метода дети учатся видеть проблемы, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, находить информацию и комбинировать ее. При этом работа над исследованием также может включать в себя и метод мозгового штурма и метод синектики и т.д. Постоянное внедрение в обучение специальных задач и заданий исследовательского характера, развивает не только познавательные возможности и увеличивает желание учиться, но и развивает творческие способности детей, дети становятся более уверенными, сильнее отстаивают свое мнение, они в целом растут как личности и с легкостью используют творчество в повседневной жизни.

Творческие способности развиваются на протяжении всей жизни, но развитие их в детском возрасте укрепляет потенциал человека в выстраивании стратегии жизни. Дети, усвоившие творческие методы решения проблем и задач, легче справляются с учебной деятельностью и с задачами в повседневной жизни. Педагоги в содружестве с родителями способны содействовать развитию творческих способностей младших школьников, используя разнообразные методы.

### *Литература*

1. Арапова П.И. Мечта современного младшего школьника // Народное образование. – 2021. – №1. – С. 118–125.
2. Арапова П.И. Возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10–15.
3. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 76 с.

4. Белова Е.С. Выявление творческого потенциала школьников с помощью теста Е.П. Торренса // Психологическая диагностика. – 2011. – № 1. – С. 21–40
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
6. Савенков А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. - 1998. - № 4.

## ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

**Бакова А.М.**

*учитель начальных классов МБОУ СОШ №12 г.о. Балашиха,  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
bakovaam@mgpu.ru*

### **ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Статья посвящена проблеме буллинга среди детей младшего школьного возраста, рассмотрению понятия «буллинг» в отечественной и зарубежной литературе, особенностям проявления буллинга в младшем школьном возрасте. В статье представлены результаты эмпирического исследования проявлений буллинга в младшем школьном возрасте, выявлены регулярные проявления физической и вербальной форм агрессии, что подтверждается мнением родителей и педагогов. Показана необходимость системной работы по профилактике буллинга в начальном образовании.*

*Ключевые слова: младшие школьники, агрессия, косвенный и прямой буллинг, родители, педагоги.*

*The article is devoted to the problem of bullying among children of primary school age, consideration of the concept of "bullying" in domestic and foreign literature, the peculiarities of the manifestation of bullying in primary school age. The article presents the results of an empirical study of bullying manifestations in primary school age, reveals regular manifestations of physical and verbal forms of aggression. The necessity of systematic work on the prevention of bullying in primary education is shown.*

*Keywords: junior schoolchildren, aggression, bullying, indirect and direct bullying, parents, teachers.*

В современном образовании буллинг признается проблемой международного уровня. По данным Всемирной организации здравоохранения миллионы детей, начиная с 7–8 лет, являются жертвами школьной травли. 11–16% школьников 7–11 лет подвергаются различным формам вербальной агрессии со стороны одноклассников, более половины эпизодически становятся жертвами физического насилия. До 30 % младших школьников испытывают трудности в общении со сверстниками и склонны к проявлению агрессии при разрешении простейших конфликтов, а до 15 % по различным причинам становятся изгоями в классе, исключенными из межличностного взаимодействия [6].

Английское bullying переводится как «издевательство» от bully — «хулиган, задира, забияка, хвостун» и означает физическое или психологическое запугивание, насильственное подчинение одного человека другому [6]. Сегодня данное явление активно обсуждается в педагогическом и научном сообществе,

родителями и самими учащимися, в сети Интернет ему посвящены крупные международные порталы: [www.bullying.org](http://www.bullying.org), [www.bullyonline.org](http://www.bullyonline.org), [www.bullying.co.uk](http://www.bullying.co.uk), [www.nobully.org.nz](http://www.nobully.org.nz), [www.bullyingawarenessweek.org](http://www.bullyingawarenessweek.org) и др.

Д. Олвеус одним из первых дал определение травле как особому виду насилия, когда один человек (или группа) физически нападает или угрожает другому человеку (группе), последний из которых слабее и не может себя защитить ни физически, ни морально [8], и ввел термин школьного буллинга (*schoolbullying*). По его данным 15% детей регулярно сталкиваются с издевательствами в своих школах, 9% являются жертвами издевательств, 7% детей являются агрессорами [11]. Таким образом, главный признак буллинга – его регулярность, повторяемость.

В 1983 году было проведено одно из первых масштабных исследований в школах Норвегии и Швеции, результаты подтвердились – около 15 % школьников подвергались буллингу. Гендерных различий среди жертв буллинга замечено не было. Однако выявились явные возрастные отличия. Во 2-х классах жертв буллинга было отмечено в три раза больше, чем в 9-х классах. В отношении буллеров (агрессоров) статистика иная: мальчиков почти в четыре раза больше, чем девочек. С возрастом число девочек-буллеров неуклонно снижается, тогда как число буллеров-мальчиков, напротив, возрастает [12]. Однако стоит отметить, что девочки чаще осуществляют непрямой буллинг (на уровне отношений), который прямыми исследовательскими методиками выявляется с трудом [5; 10].

В российской психологии исследование феномена школьного буллинга активно проводится с 90-х годов XX века. В настоящее время в отечественной психологии исследования буллинга проводятся в российской системе образования, в которой широко распространены стереотипные мнения о школьной травле. Так, С.В Кривцова зафиксировала мнения о том, что буллинг – это современное явление, якобы ранее его не существовало в подобных масштабах, что буллинг возможен исключительно в классе слабого учителя, а в начальной школе он практически не встречается [6].

В работах О.Л. Глазман [3], А.А. Бочавер [1] описаны следующие основные виды буллинга:

- прямой (открытое воздействие) – избиение, обзывания, порча вещей и т. д.;
- косвенный (скрытое воздействие) – бойкот, избегание, распространение сплетен.

По специфике содержания выделяют следующие типы школьного буллинга:

- вербальный буллинг – обзывания, оскорбления, насмешки, запугивание, расистские высказывания, словесное унижение;

- физический буллинг – избиение, удары, ущемление прав, повреждение вещей. Физический буллинг наносит как краткосрочный, так и долгосрочный моральный и физический ущерб;

- социально-психологический или косвенный – так называемое социальное запугивание. Этот вид буллинга труднее распознать и доказать, чаще всего действия происходят за спиной жертвы. Он наносит вред социальной репутации и самочувствию и (или) вызывает унижение (сплетни, бойкот, и т. д.);

- кибербуллинг – это травля с помощью интернета, которую производят для того, чтобы испугать или ранить жертву.

Как и любой процесс агрессии буллинг имеет круг участников. Это агрессор, объект нападок (жертва), наблюдатели, общество:

- зачинщики (агрессоры, буллеры) процесса травли, которые инициируют издевательства над одним из учеников;

- последователи, которые присоединяются к издевательствам, когда их уже кто-то инициировал;

- жертвы буллинга, которые терпят систематические издевательства и насмешки;

- сторонние наблюдатели («группа молчаливой поддержки» травли), активно не вовлекающейся в процесс травли, но наблюдающая и подкрепляющая травлю своим эмоциональным одобрением или невмешательством с целью защиты жертвы;

- наблюдатели, которые знают о деталях агрессивного взаимодействия, издевательствах, но соблюдают нейтралитет;

- защитник(и), который находится на стороне жертвы и пытается препятствовать агрессии со стороны зачинщика [4].

Несмотря на данные о массовом школьном буллинге преимущественно в подростковом возрасте, учащиеся младшей школы (8–10 лет) в подавляющем большинстве уже используют средствами травли, хотя большинство из них прибегают к ним редко. М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук указывают, что около 13% младших школьников пользуются этими приемами активно [2].

Детям младшего школьного возраста свойственны физические проявления буллинга. Обучающиеся по отношению к своим сверстникам реализуют травлю с помощью приставания, толкания, щипания, битья. Выражена высокая частота агрессивных действий, то есть в течение часа наблюдений дети младшего школьного возраста демонстрируют не менее 4 актов, направленных на причинение вреда сверстникам. Вербальный буллинг также имеет место быть в младшем школьном возрасте. Агрессоры часто берут вещи прямо на глазах у владельцев (даже могут выхватывать из рук). Ложь имеет частое применение у детей младшего школьного возраста. Бывает так, что агрессоры настолько убедительно врут, что учителя им верят больше, чем жертве [1].

Целью нашего исследования являлось изучение проявления буллинга в младшем школьном возрасте. В исследовании приняли участие обучающиеся третьего класса МБОУ СОШ 12 г.о. Балашиха в количестве 33 человека, из них 16 девочек и 17 мальчиков, 186 родителей детей начальной школы и 35 педагогов начальной школы. Мы использовали следующие методики:

1. Анкета для родителей и классных руководителей (авторы А.М. Бакова, О.И.Ключко), направленные на определение проявления буллинга с точки зрения учителя и родителя, уровня информированности о данной проблеме, запрос на профилактику буллинга.

2. Опросник Д. Олвеуса «Буллинг» в адаптации Е.В. Бушиной для выявления распространенности и проявлений буллинга у младших школьников.

#### Результаты исследования

Анкетирование, в котором приняло участие 186 родителей и 35 педагогов показало, что в начальной школе существует проблема буллинга. Так, 91% педагогов знакомы с понятием буллинга и сталкивались с ним, 9% не знакомы и не встречались. 80 % педагогов указали, что сталкивались с проявлениями агрессии среди обучающихся. 48 % педагогов считают, что с травлей обучающийся может столкнуться везде – в школе, во дворе, в интернете; 34 % выделяют основным местом проявлений буллинга социальные сети. Большинство педагогов считают, что жертвой буллинга может стать тот, кто слабее, следующий по значимости вариант – тот, кто внешне или психологически отличается от других, на третьем по частоте месте – дети с ограниченными возможностями здоровья, на четвертом – дети с трудностями в обучении и на пятом – дети, имеющие свое мнение.

40 % педагогов считают, что в образовательной организации, реализуются меры для снижения уровня буллинга, но этих мер недостаточно. По мнению 46 % педагогов в образовательной организации есть дети, которые нуждаются в помощи и защите, и таких детей много; 43 % считают, что есть дети, нуждающиеся в защите, но их общее количество невелико; и только 9 % считают, что в образовательной организации нет детей, которые нуждаются в помощи и защите. Наиболее частые причины проявления буллинга педагоги связывают с воспитанием детей в семье.

Согласно проведенному анкетированию среди родителей, можно сделать вывод, что 64 % родителей знакомы с понятием буллинга и сталкивались с ним, 36 % – не знакомы и не встречались. 41 % родителей считают, что с обучающийся с травлей может столкнуться везде: в школе, во дворе, в социальных сетях; 34 % выделяют школу основным местом проявлений буллинга, 23 % родителей, считают, что в классе, где обучается их ребенок существует буллинг. Большинство родителей считают, что жертвой буллинга может стать тот, кто слабее, следующий по значимости вариант – тот, кто отличается от других, на третьем по частоте месте – дети с ограниченными возможностями здоровья, на четвертом – дети с трудностями в обучении и на пятом – одаренные дети. 45 %

респондентов отмечают, необходимость профилактических мер по снижению буллинга в школе, 30% затрудняются дать на этот вопрос

Таким образом, можно отметить, что большинство родителей и педагогов видят проявления буллинга у учащихся начальной школы, Основная часть родителей считают, что в классе, где обучается их ребенок, буллинг существует. Родители и педагоги утверждают, что важно заниматься ее профилактикой, в частности необходим комплекс мероприятий для ее профилактики. По мнению педагогов и родителей, чаще всего подвергается буллингу тот, кто слабее и не может ответить.

Опросник Д. Олвеуса позволил нам измерить два отдельных аспекта: проявления буллинга и подверженность ему, результаты представлены на рисунке 1.

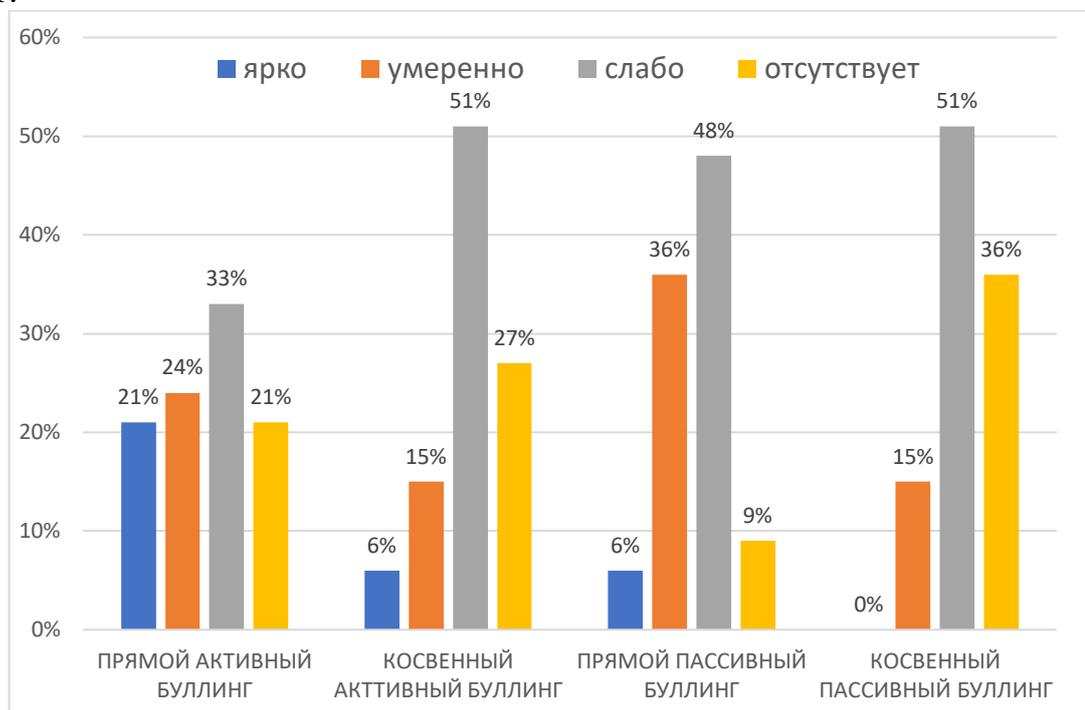


Рисунок 1 – Степени проявления видов буллинга у младших школьников (методика Д. Олвеуса «Буллинг» в адаптации Е.В. Бушина)

Анализируя данные по распространенности и специфики проявления буллинга в 3 классе, мы видим, что 45 % обучающихся проявляют прямой активный буллинг, причем у 21 % данный показатель ярко выражен и 24 % умеренно выражен. Косвенный активный буллинг ярко выражен у 6 % обучающихся и у 15 % умеренно выражен. Прямой пассивный буллинг, т.е. подвержены физической агрессии 42 % обучающихся. Косвенному буллингу подвержены 15 % обучающихся. Чем больше выраженность активного буллинга, тем более велика вероятность того, что будут происходить сильные проявления агрессии.

Таким образом, для обучающихся начальной школы наиболее характерным является проявление ярко выраженного активного прямого

буллинга – умышленные толчки, удары, пинки, побои. Косвенный активный буллинг – сплетни, заговоры встречаются реже, умеренно выражен.

Отмечая такие существенные факторы школьного буллинга, как негативный школьный климат, недостаточное внимание за действиями обучающихся на перемене, в гардеробе, в вестибюле, необходимо справедливо указать, что в российских школах в настоящий момент отсутствует как комплексная профилактика буллинга, так система защиты справедливости, чести и достоинства как детей, так и взрослых в целом [9].

Результаты анкетирования родителей и педагогов подтверждают, что проявления буллинга среди обучающихся начальной школы не является мифом, большинство родителей и педагогов уверены, что необходима системная работа по профилактике буллинга в младшем школьном возрасте.

#### Литература

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – №3. – С. 149–159.

2. Бутовская М. Л., Луценко Е. Л., Ткачук К. Е. (2012) Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. – 2002–№ 5. – С. 139–150.

3. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №4. – С. 159–164.

4. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: результаты исследования буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994– 2014) // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 65–90.

5. Ключко О.И. Гендерная идентичность младших школьников в образовательных условиях мегаполиса и провинциального города / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева, М.Е. Ступенко // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2020. – №4. – С. 50–63.

6. Кривцова С.В. Вместе против насилия в школе: организационная культура школы для профилактики насилия в ученической среде: практическое пособие для педагогов и администрации общеобразовательных организаций. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. – 96 с.

7. Молчанова Д. В., Новикова М. А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Серия «Современная аналитика образования». № 1 (31) – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.

8. Новикова М. А., Реан А. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. – 2019. – №11. – С. 78–89.

9. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов / Д. В. Наумова [и др.]; под редакцией Д. В. Наумовой. – М.: Юрайт, 2021. – 414 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/481970> (дата обращения 12.11.2021).

10. Формирование здорового образа жизни: учебное пособие / под ред. М.А. Ерофеевой и др.; Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна, 2020. – 247 с.

11. Olweus D. Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys. Washington, DC: Hemisphere (Wiley) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/275544472\\_School\\_Bullying\\_The\\_Phenomenon\\_the\\_Prevention\\_and\\_the\\_Intervention](https://www.researchgate.net/publication/275544472_School_Bullying_The_Phenomenon_the_Prevention_and_the_Intervention) (дата обращения: 08.10.2021).

12. Olweus D. Bullying at school: Longterm outcomes for the victims and an effective schoolbased intervention program // Aggressive behavior: Current perspectives / L. R. Huesmann, Ed. New York: Plenum Press, 2013. – P. 97-130

**Быкова Е.Н.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗАЩИТНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ У ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ В НОВОЙ СЕМЬЕ**

*В статье рассматриваются основные подходы в современной научной литературы к фактору формирования защитных поведенческих реакций у приемных детей в периоде адаптации. Автором выделены основные элементы детско-родительских отношений в период адаптации к приемной семье и сделаны выводы о проблеме развития негативных поведенческих стереотипов приемного ребенка, обобщается вывод о необходимости разработки психологического сопровождения ребенка в период адаптации в новой семье.*

*Ключевые слова: адаптация, приемная семья, защитные реакции, приемный ребенок, негативные поведенческие реакции.*

Рассматривая особенности формирования защитного поведения, неадаптивных стереотипов реакционного поведения у детей в период адаптации в новой семье, мы исходим из понимания того, что каждая приемная семья индивидуальна, и имеет определенные ресурсы для осуществления своего предназначения. Однако, теоретический анализ подходов к самому процессу адаптации ребенка в период перехода в приемную семью позволил выделить отсутствие четких и формальных критериев анализа таких защитных поведенческих реакций. В большей мере современная отечественная литература раскрывает особенности социального сиротства и условия подбора семьи и ее подготовки к приему ребенка. При этом несколько нивелируется тот факт, что и

ребенка тоже нужно готовить к переходу в приемную семью, ребенку также необходима разработка направлений сопровождения в период адаптации с целью коррекции непродуктивных поведенческих реакций. Именно в этот период, на наш взгляд, согласно выделенным ресурсам семьи и необходимо добавление коррекционной работы с ребенком, проходящим адаптацию в приемной семье.

Достаточно значимо для изучения формирования защитных поведенческих реакций у приемных детей в период адаптации в новой семье исследование Е.А. Гапченко, представленное в работе «Психологические особенности кандидатов в замещающие родители в условиях рисков современной семьи» [1]. Указанный автор выделяет факторы ресурсности семьи, позволяющие прогнозировать установление продуктивных отношений с приемным ребенком, способствующие формированию в последствии позитивного образа семьи и устойчивости этого образа и модели отношений в процессе вхождения приемного ребенка в семью на разных этапах адаптации. Этот подход доказывает, что психологическая неготовность приемного ребенка находится в той роли, возникает в следствии фрустрации возникающей из-за сильного различия между ожиданиями и реальностью. При этом автор объясняет неоправданность ожиданий кандидатов в приемные родители относительно ситуации в семье после принятия в нее ребенка следующими факторами: компенсаторным мотивационным побуждением (утрата кровного ребенка, невозможности иметь кровных детей, одиночеством, желанием получать благодарность и одобрение за социально одобряемый поступок), нейтральным отношением к потенциальному приемному ребенку, к будущему, к самому себе. Данный подход позволяет более глубоко подойти к проблеме адаптации приемных детей на этапе вхождения в семью и выделению непродуктивных поведенческих реакций с целью их фиксации для дальнейшей коррекции.

Совершенно новые аспекты раскрывает статья доктора психологических наук З.И. Лаврентьевой «Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен». Кроме рассмотрения трудностей адаптации всех членов семьи к вхождению в нее ребенка, автор указывает, что возврат приемного ребенка из замещающей семьи является социальным феноменом, заключающимся в отказе замещающих родителей совместно проживать с приемным ребенком и передаче его специалистам органов опеки для последующего жизнеустройства. Возврат носит процессуальный характер, развивается по собственным законам, имеет ярко выраженные показатели, возникает вследствие определенных причин, обладает противоречивостью. Наряду с родителями, в данный процесс вовлечены также дети. Поскольку разворачивание процесса возврата основывается на отношениях, их сопровождение при факте возврата способствует снижению негативных последствий разрыва совместного проживания и сохранению ресурсов межличностных отношений [2].

В исследовательской работе «Социально-педагогические проблемы возврата детей из замещающих семей» Е.Е. Леонова доказывает, что актуальность изучения явления возврата демонстрируется социально-педагогическим образом возвращенного из замещающей семьи ребенка. Указанный исследователь характеризует возврат определенными причинами, а также определенными показателями (стадиями), которые могут выступить в качестве основы разработки программ сопровождения возвратов, именно в части работы с ребенком и семьей, где основной задачей является купирование непродуктивных поведенческих стереотипов ребенка [3].

Значимые элементы детско-родительских отношений в замещающей семье выделены кандидатом педагогических наук Г.Н. Соломатиной в работе «Деструкция детско-родительских отношений в замещающей семье». Исследователь, основываясь на анализе диалогов замещающих родителей, считает возможным разделить факторы, влияющие на деструкцию детско-родительских отношений, на три группы:

- со стороны приемных родителей – это гиперответственность за результат воспитания приемного ребенка;

- со стороны ребенка - желание сохранения связи (или поиск этой возможности) с кровными родственниками, которые, в свою очередь могут влиять на ребенка негативно, в т. ч. из корыстных побуждений, особенности поведения в подростковом возрасте детей, имеющих опыт сиротства;

- со стороны общества: отсутствие помощи или формализм от служб сопровождения, социальная неуспешность, пристальное внимание к внутрисемейным отношениям [4].

Среди российско-зарубежных исследований интересна работа О. Латышева, Н. Проценко и M.Luisetto, опубликованная в 2020 году, в которой выделяется особенность приравнивания вхождения в приемную семью к экстремальным условиям, которые могут способствовать как возникновению негативных воздействий социальной депривации, фрустрации и девиантного поведения, так и вырабатывать воспитательные концепции одаренности ребенка [5].

В качестве вывода проводимого теоретического обзора можно обобщить то, что основными причинами негативного поведения приемных детей и формирования непродуктивных поведенческих стереотипов в период перехода в новую семью являются:

- страх повторного оставления, непринятия (дети с опытом сиротства уже ощущали на себе предательство значимых взрослых, близких людей, ребенку сложно поверить в то, что с ним вновь не поступят подобным образом. Тут же накладывается огромное количество последствий подобного травматического опыта, работают установки «если меня отдали в детский дом, значит я плохой» и прочее, может быть склонность во всем обвинять себя);

– попытки контролировать чувства к новым родителям (ребенок боится возникающих теплых чувств к новой семье, он боится снова довериться взрослым, не веря, что его снова не предадут);

– модель поведения, усвоенная в кровной семье (если ребенок до изъятия имел опыт жизни в неблагополучной кровной семье, особенно если там практиковалось по отношению к нему жестокое обращение, сексуальное насилие, пренебрежение и т. д., то модели поведения из кровной семьи могут появиться на этапе адаптации и в приемной);

– процесс отреагирования утраты (ребенок может злиться на кровных родственников или тосковать по ним, а проявляется это может вспышками негативного поведения, которые являются частью процесса отреагирования утраты);

– проверка границ дозволенного (ребенок проверяет пределы, до которых он может пойти в собственном плохом поведении при сохранении принятия взрослых).

Таким образом, сопоставляя основные подходы к формированию защитных поведенческих реакций у приемных детей в период адаптации в новой семье мы можем прийти к выводу о том, что именно на адаптацию приемного ребенка, как необходимый процесс привыкания к новой семье необходимо направлять все ресурсы приемной семьи и психолого-педагогического сопровождения, так как в этом процессе заложены все условия трансформации непродуктивных поведенческих стереотипов приемных детей при переходе в новую семью.

### *Литература*

1. Гапченко Е.А. Психологические особенности кандидатов в замещающие родители в условиях рисков современной семьи: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Гапченко. – Ростов-н/Д, 2018. – 175 с.

2. Лаврентьева З.И. Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен / З.И. Лаврентьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – № 3. – С. 278–282.

3. Леонова Е.Е. Социально-педагогические проблемы возврата детей из замещающих семей / Е.Е. Леонова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – № 3. – С. 283–285.

4. Соломатина Г.Н. Деструкция детско-родительских отношений в замещающей семье / Г.Н. Соломатина // Вестник АГУ. – 2017. – № 4. – С. 140–146.

5. Latyshev O. Social adaptation of gifted children in foster families / O. Latyshev, N. Protchenko, M. Luisetto. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

**Довженко Е.М.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

dovzhenkoliza@mail.ru

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Понятие «эмоциональный интеллект» рассматривается сегодня специалистами со стороны многих научных областей, среди них приоритетными являются психология и педагогика. В рамках данной статьи будет рассмотрена область характеристики этого понятия со стороны отечественной педагогики. Процесс формирования и развития понятия «эмоциональный интеллект» имеет давнюю историю. Его становление произошло далеко не сразу, изначально специалисты педагогики только отмечали некоторое изменение взглядов на интеллектуальные и эмоциональные процессы, проявляемое их соотношение. В рамках данной науки изначально рассматривались понятия «эмоций» и «интеллекта», их влияния на человеческую жизнь.*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональный процесс, интеллектуальный процесс, отечественная педагогика, интеллект, эмоция, чувство.*

*Today the concept of "emotional intelligence" is considered by specialists from many scientific fields, among which psychology and pedagogy are priority. The area of characteristics of this concept would be considered in terms of domestic pedagogy within the framework of this article. The process of formation and development of the concept of "emotional intelligence" has a long history. Its formation did not happen immediately. Pedagogy specialists initially only noted a certain change in views on intellectual and emotional processes, and their manifested relation. Within the framework of this science, the concepts of "emotions" and "intelligence" and their impact on human life were initially considered.*

*Keywords: emotional intelligence, emotional process, intellectual process, domestic pedagogy, intelligence, emotion, feeling.*

Рассмотрение основ и особенностей понятия «эмоциональный интеллект» началось зарубежными авторами, ещё в 1872 году Чарльзом Дарвином. Впоследствии его труды были пересмотрены многими специалистами, однако так и не пришли к единому мнению о том, как оно выражается и чем обуславливается в рамках педагогической практики.

Понятие «эмоциональный интеллект» довольно широко рассматривается с психологической точки зрения и недостаточно со стороны педагогики, особенно отечественной. Можно сказать, что данное понятие является, в некотором роде, противоречивым и недостаточно изученным. Подобный тип интеллекта представлялся многим отечественным специалистам изначально как отображение собственных состояний и эмоций человека. В ходе своего развития он стал противопоставляться логическому интеллекту [5: с. 187–189].

Педагогика во все времена рассматривала данное понятие как процесс применения чувств и эмоций в собственных целях, которых желает достичь некоторый индивид, в том числе в процессе собственного развития и образования. В отличие от зарубежных взглядов на него, в отечественной педагогике общие представления отражаются довольно разносторонними, на протяжении долгого времени.

В отечественной педагогике не сформировано единого понятия «эмоционального интеллекта». И. С. Степанов считает, что он является системно-функциональной характеристикой личности, которая помогает обеспечить его личностные, социальные факторы.

Со стороны педагогики данное понятие развивалось относительно возможности разбираться в своем образовательном потенциале, чувствовать и понимать свои эмоции в этом направлении, использовать их для разрешения разного рода задач. При этом, в начале 20 века были сформированы основные формирующие части эмоционального интеллекта:

- самоконтроль;
- управление эмоциями;
- организационность в плане принятия решений;
- самосознание [2: с. 165–168].

Согласно общим данным, эмоциональный интеллект был сформирован как обособленное, но не зафиксированное понятие ещё в доисторические времена. Оно проявлялось в форме взаимодействия индивидов в области познания языка, умения создания некоторых связей в процессе обучения. В зарубежной области рассмотрения этого понятия первые исследования были сформированы ещё в начале 20 века.

В России первые исследования данного понятия были сформированы в конце 20 века, однако, публикации и научные труды, в области самопознания, образовательных и педагогических практик созданы лишь в начале 21 века. Е. П. Ильин, И. С. Степанов, Андреевой И. Н. были сформированы первые и основные научные труды, охватывающие процесс отождествления и общей интерпретации эмоционального интеллекта.

Далее этой проблемой занимался Выготский Л. С., который выделял возможность формирования его у детей младших классов. Подобный процесс продолжил рассматривать Запорожец А. В., который отмечал то, как эмоции у

детей порождают развитие воображения, понимания процесса выполнения некоторых действий [1: с. 72–75].

Эмоциональный интеллект как целостное понятие в начале 21 века было выделено также Т. Б. Пискаревой. Она считала, что он является инструментом, помогающим детям эффективнее справляться с эмоциональными переживаниями в процессе познания нового.

В период 2010–2015 года были и иные исследования в этой области. Например, Самоукина Н. В. отмечает, что эмоциональный интеллект характеризуется системой формирования умения учащегося сдерживать собственные эмоции, проявляемые с нежелательной стороны. При этом являясь стороной образовательного процесса, с помощью эмоционального интеллекта дети попадают во взаимоотношения, которые подчинены нормам и правилам. Здесь учащиеся стараются больше контролировать себя, достигая некоторых целей.

С 2017 года по сегодняшнее время Ежов П. Ю, Макаренко Л. В. активно исследуют подобную тему, в рамках педагогической практики. Однако, она направлена на специфическую область, связанную с приспособлением учащихся к проявлениям внешней среды, большему развитию эмоциональных и творческих направлений деятельности.

В последнее время стали активно исследоваться процессы вхождения детей в так называемую «роль учащегося», этим занимались Юсупова Г. В., Павлюченкова Н. В. На базе научных трудов Майера-Саловэя-Карузо, данные авторы исследовали возможность некоторого установления чувств и эмоций, понимания собственной роли в образовательном процессе. Здесь, по мнению автора, ребенок должен овладеть некоторыми умениями, которые являются основой совершенствования эмоционального интеллекта [3: с. 36–42].

Сегодня сформирована модель эмоционального интеллекта, которая несет в себе следующие составляющие:

- общий процесс восприятия эмоций со стороны предоставления информации от других людей (например, в рамках образовательного процесса от педагога к обучаемому);

- применение эмоций для повышения плодотворности осуществления мышления;

- реализация процесса управления собственными эмоциями, направление их на разрешение задач, достижение целей, создания умения пробуждать их для принятия важных решений;

- процесс понимания эмоций, который отражается в реализации установления причины взаимосвязи между ними и мыслями, которые выражаются в чувствах [4: с. 5–10].

Помимо выделенных вопросов, которые рассматриваются наравне с данным понятием, в последнее время стали активно исследоваться вопросы создания и развития эмоциональной грамотности. С 1970-х годов эмоциональная

грамотность характеризуется важной частью модели, которая активно продвигает процесс гуманистического образования. В последнее время эмоциональная грамотность в педагогической практике характеризуется следующими частями:

- эмоциональная интерактивность процесса обработки информации;
- осознание своих чувств и эмоций;
- разрешение проблем с эмоциональными несовершенствами в рамках мышления;
- реализация процесса управления своими эмоциями;
- использование для получения максимального эффекта от взаимодействия с педагогом процесса чувственного сопереживания и ответа на принимаемые от него эмоции.

Сегодня многие авторы критикуют созданные ранее модели за несколько произвольный их состав, наполненность отдельными сторонами жизнедеятельности личности. Некоторые из них считают, что важно придерживаться начально сформированной направленности изучения этого понятия.

По нашему мнению, изучение некоторых жизненных явлений и управление эмоциями важно осуществлять на базе принципов и положений, которые были получены при исследовании этого понятия, чтобы оно не превращалось в набор самопроизвольных факторов, которые влияют на деятельность индивида.

### *Литература*

1. Везетиу Е. В. Проблемы развития эмоционального интеллекта личности// Культурология, социология и психология: эксперименты и концептуализация. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, 2017 г. 72–75 с.

2. Гайнанова Л. Р. Понятие эмоционального интеллекта и основные подходы к его исследованию// Мой профессиональный стартап. Сборник статей по материалам всероссийской студенческой научно-практической конференции, 2020 г. 165–168 с.

3. Ракитянская Л. Становление и развитие понятия «эмоциональный интеллект»: историко-философский анализ// Непрерывное развитие: теория и практика, №3, 2018 г. 36-42 с.

4. Смирнова Н. Н. Савенышева С. С. Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности// Мир науки, №2, 2017 г. 5-10 с.;

5. Шнайдер М. И. Одишарова О. Эмоциональный интеллект: понятие и история развития// Актуальные проблемы современной науки в 21 веке. Сборник материалов международной научно-практической конференции, 2017 г. 187–189 с.

**Евдокимова М.М.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

evdokimovammvis@gmail.com

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Статья посвящена проблеме формирования познавательной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности. Опираясь на психологические исследования познавательной мотивации и уровни познавательного интереса младших школьников, анализируются возможности групповой внеурочной деятельности. Взаимодействие в малых группах способствует повышению уровня познавательной мотивации младших школьников.*

*Ключевые слова: познавательная мотивация младших школьников, уровни познавательного интереса младших школьников, групповая внеурочная деятельность.*

*The article is devoted to the problem of the formation of educational motivation of primary school students in extracurricular activities.*

*Based on psychological studies of educational motivation and the levels of educational interest of primary school students, analyzed the possibilities of group extracurricular activities. Interaction in small groups helps to increase the level of educational cognitive motivation of primary school students.*

*Keywords: educational motivation of primary school students, levels of educational interest of primary school students, group extracurricular activities.*

Внеурочная деятельность открывает широкие возможности для формирования познавательной мотивации детей прежде всего за счет взаимодействия младших школьников в группе, в ходе которого происходит обогащение их познавательных интересов. Кроме того, происходит расширение опыта постановки осознанной совместной цели, в результате чего деятельность приобретает характер самодеятельности, и именно самодеятельность становится мотивом, побуждающим школьников действовать [2].

Опираясь на психологические исследования познавательной мотивации И.Ю. Кулагиной и С.В. Гани (2011), можно констатировать, что познавательная мотивация не является ведущей в мотивационной сфере младших школьников. Даже в 4-х классах у детей практически отсутствовал мотив самообразования (желание читать интересные книги вне школьной программы) и мотивация процессом обучения; редко встречался мотив самосовершенствования. Познавательная мотивация усиливалась от 1 ко 2 классу, а затем оставалась неизменной по степени выраженности. По данным авторов, мотив получения высокой отметки (внешняя мотивация) обратно коррелировал с познавательным мотивом (внутренняя мотивация) у третьеклассников, но в других классах начальной школы такая связь не обнаружилась. Похвала учителя не имела

большого значения для школьников как в начале, так и в конце обучения в начальных классах. У младших школьников сильно проявлялись мотивы: долг перед учителем, самоопределения в будущем (выбор профессии и т. п.). Несмотря на не выраженность мотива получения высокой отметки, у подавляющего большинства детей отмечался мотив избегания плохой отметки. У более чем половины учеников начальных классов (1–4 классы) сильно проявлялся игровой мотив: если первоклассники были ориентированы на дошкольные совместные игры, то четвероклассники – на компьютерные игры [3].

При формировании познавательной мотивации младших школьников как на уроке, так и во внеурочной деятельности важно учитывать уровни познавательного интереса младших школьников, выделенные Г.И. Щукиной:

- интерес к отдельным фактам, явлениям, которые соотносятся с личным опытом ученика;
- интерес к познанию существенных свойств предметов и явлений, когда ученик осуществляет интеллектуальный поиск, чтобы удовлетворить свой познавательный интерес;
- интерес к причинно-следственным связям, выявлению общих закономерностей, когда у школьника активизируется дедуктивное мышление, он рассуждает, делает умозаключения, выдвигает гипотезы и проверяет их достоверность [6].

В целом можно отметить, что познавательный мотив не является доминирующим в иерархии мотивов современных младших школьников. Таким образом, формирование познавательной мотивации является актуальной психолого-педагогической задачей, а ресурсы внеурочной деятельности позволяют формировать мотив интереса к процессу, где нет зависимости от отметки. Важно помнить, что познавательный мотив связан с мотивами благополучия во взаимоотношениях с взрослыми и детьми; признания одноклассников; можно опираться на мотивы благополучия во взаимоотношениях, признания сверстников, долга перед учителем, самосовершенствования и саморазвития.

Для того чтобы внеурочные занятия стимулировали познавательную мотивацию младших школьников, внеурочная деятельность должна обладать следующими характеристиками: предметность, сознательность, социальность, субъектность.

Предметность означает, что в ходе занятия младший школьник взаимодействует с реальными объектами окружающего мира и преобразует их, причем результат такого преобразования представлен наглядно (младшим школьникам важно видеть результаты своей деятельности в материально-вещественном плане). Исходя из требования предметности цель внеурочной деятельности обычно заключается в каком-то совместном продукте.

Сознательность проявляется в произвольности поведения, постановке цели, определении путей ее достижения, самоконтроле, самооценке, приложении волевых усилий к решению задачи, выполнению задания. Для формирования познавательной мотивации нужно вовлекать младших школьников в процесс постановки цели, помогать им осуществлять самоконтроль и самооценку по ходу выполнения заданий.

Социальность как характеристика внеурочной деятельности подразумевает вовлечение школьников в совместную работу на благо класса, школы, своей семьи, общества. В ходе внеурочного занятия осуществляется взаимодействие между учениками, они выполняют задания в сотрудничестве, договариваются, находят компромиссы, решают возникающие противоречия, т.е. учатся работать вместе.

Субъектность достигается такими взаимоотношениями педагогов и учеников, при которых дети воспринимаются как полноценные субъекты совместной деятельности, а не объекты педагогического воздействия. Необходимо учитывать их интересы, опыт, кругозор, желания, мнения и уважать свободу выбора [3].

Учитывая данные характеристики при организации внеурочной деятельности, мы обращали внимание на такие особенности личностного развития младших школьников, как недостаточный уровень жизненного опыта, низкий уровень предвидения последствий собственного поведения и в то же время высокую готовность к присвоению социальных норм [1].

Особое внимание мы уделили социально-ролевым формам групповой деятельности, где одновременно происходит и развитие познавательной мотивации

Интеллектуальные задания повышают познавательную мотивацию школьников, если они отвечают следующим требованиям:

1) для нахождения правильных ответов и решений необходимы не частные знания, а умение рассуждать, анализировать, сравнивать, сопоставлять, видеть противоречия, делать умозаключение;

2) предполагать возможность высказывать собственное мнение;

3) давать возможность самостоятельно осуществлять познавательный поиск;

4) тематика интеллектуальных заданий должна быть межпредметной или опираться на межпредметные связи, знания из различных научных областей;

5) каждый ответ должен быть подробно пояснен, т.е. выполнять обучающую функцию;

6) правила проведения интеллектуальной игры или иного мероприятия должны быть простыми и интуитивно понятными, не требовать предварительной подготовки школьников;

7) используются различные способы подачи задания, желательно в комбинации (устно, текстом, видеофрагментом, предметно, графически);

8) включение как минимум одного вопроса или задания, ответ или решение которого имеет удивляющий, парадоксальный характер;

9) включение вопросов, имеющих личностную значимость для учеников (про семью, класс, родной город, школу, знакомого всем учителя и др.);

10) желательно уходить от определения абсолютного победителя и проигравших, акцентировать внимание на процессе интеллектуального поиска, а не на достижениях (выиграл или проиграл). Стимулирование мотивации достижения, соревновательных мотивов приводит к снижению познавательной мотивации. Необходимо поощрять детей за интересное высказывание, нетривиальную мысль, сообразительность, творческий подход, инициативу [5].

Особое внимание необходимо уделить социально-ролевым формам группового взаимодействия, когда педагог приносит в игровую активность функцию социальной роли, добавляя в лексикон воспитанников понятие «Другой», что позволяет не только повышать уровень познавательной активности младших школьников, но и направлять эту активность в русло социально значимого поведения [7].

В целом, рассматривая проблему формирования познавательной мотивации младших школьников, можно сделать вывод, что внеурочная деятельность, реализуемая в формах, отличных от урочной (творческие студии, спортивные секции и клубы, экскурсии, соревнования, олимпиады, научные исследования, интеллектуальные клубы, общественно полезная деятельность и др.) и опирающаяся на групповое взаимодействие детей, содержит большой потенциал для развития познавательной мотивации младших школьников. Внеурочные занятия должны отвечать требованиям социальности, субъектности, предметности и сознательности.

### *Литература*

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

2. Арапова П.И. и др. Ресурсный центр образовательного учреждения: стратегия научно-методического сопровождения. – М., 2011. – 120 с.

3. Астахова Н.И. и др. Технологии внеурочной деятельности обучающихся: учебное пособие. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2019. – 193 с.

4. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – 2011. – №2. – С.102-109.

5. Марков В.П. Формирование познавательного интереса школьников во внеурочной деятельности // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. № 1. – С.456-466.

6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

7. Щуркова Н.Е. Система достойного воспитания. – М.: Изд-во АСТ, 2020. – 256 с.

8. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. -М., Учебная литература, 2005.

**Кутенкова А.С.**,  
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ  
KutenkovaAS@mgpu.ru

Научный руководитель: *Поставнев В.М.*,  
кандидат психологических наук, доцент,  
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

### **ФАКТОР СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ**

*Цель исследования – определить наиболее значимые условия развития личность ребенка с признаками одаренности в контексте детско-родительских отношений. Данная проблема приобрела актуальность из-за некомпетентности родителей в вопросе воспитания детей с признаками одаренности. Для исследования были рассмотрены основные типы взаимоотношений родителей и детей в семье. Проанализировав литературу по данной проблеме, были выделены главные условия взаимодействия с родителями детей с признаками одаренности. Рассмотрены проблемы блокировки процесса становления гармоничной личности. В основном авторы в своих теориях рассматривают условия создания необходимых условий для ликбеза родителей в вопросах детской одаренности. Так же были приведены основные методики для распознавания первых признаков одаренности у детей, рассмотрены факторы, влияющие на трудности выявления этих признаков. Каждая методика должна быть рассмотрена в контексте общего набора психологических и педагогических методик для диагностики детей с признаками одаренности.*

*Ключевые слова: взаимоотношения, признаки одаренности, методика выявления одаренности, факторы семейного воспитания.*

Социализация – очень важная часть воспитания любого ребенка. Если этому фактору уделять недостаточно внимания, может произойти масштабная проблема в развитии личности ребенка. Самым первым и главным институтом социализации ребенка традиционно считается его семья. У детей в семье вырабатывается модель поведения со своей индивидуальной системой ценностей, которая сохраняется в них на протяжении всей жизни. Система ценностей играет основную роль в формировании «Я – концепции» ребенка, как с признаками одаренности, так и без таких признаков, поскольку первоначально

ребенок усваивает от родителей объективную и субъективную оценку окружающего мира.

Цель исследования – определить наиболее значимые условия развития личности ребенка с признаками одаренности в контексте детско-родительских отношений. Общеизвестно, что развитие личности детей невозможно без участия семьи. В настоящее время современным родителям нужна практическая психолого-педагогическая поддержка и помощь в получении психолого-педагогических знаний, так как их отсутствие приводит к ошибкам в воспитании и недопониманию в отношениях с детьми.

Большую роль в организации пространства развития ребенка с признаками одаренности играет школа, педагогический коллектив которой призван взаимодействовать с родителями и содействовать формированию психолого-педагогической компетентности родителей. Повышение уровня психолого-педагогической подготовки родителей является одной из главных задач школы.

В структуре психолого-педагогической компетентности родителей особое значение имеют представления родителей о развивающих возможностях игры [5].

Семья – важнейший институт социализации детей. Для каждого ребенка семья, внутрисемейная среда является обязательным условием развития и становления важнейших качеств его личности. Накопление и качество психолого-педагогических знаний поможет современным родителям адекватно понимать и воспитывать своих детей. Социализация самих родителей влияет на социально-культурный параметр развития ребенка. Значимым для функционирования семьи является экономическая грамотность родителей. Особенности образа жизни и условия проживания влияют на гигиенические условия развития ребенка. От структуры семьи зависит и демографический параметр развития личности.

Накопление знаний и развитие педагогического мышления родителей зависит от взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Совместно слаженная работа обеспечивает необходимые условия для всестороннего развития личности и помогает сделать упор на сильные стороны ребенка с признаками одаренности.

В исследованиях, направленных на решение проблем воспитания и обучения детей с признаками одаренности признается, что наиболее эффективным является комплексный подход к психологическому сопровождению детей с признаками одаренности. Такой подход включает в себя методы психолого-педагогической профилактики, диагностики и коррекции, а также непосредственной работы с семьей ребенка с признаками одаренности.

Изучая вопросы проявления родительской заинтересованности в воспитании своих детей с признаками одаренности, Ю.И. Якина полагает, что должны создаваться необходимые условия для психолого-педагогического

сопровождения, при соблюдении которых возрастает шанс на повышение числа развития личности одаренных детей, при соблюдении которых возрастает шанс на повышение процента развития личности одаренных детей [8].

Рассмотрим распространенные методики для выявления признаков одаренности у ребенка:

- «Нормативная шкала для диагностики одаренности» (И.Г. Холл, Н. Скриннер) [7].

Методики, которые предназначены для распознавания и выявления одаренности у детей родителями, чаще всего основываются на эмпирическом подходе [1].

Зачастую, когда родители обнаруживают у ребенка талант, способности к чему-либо, они начинают акцентировать внимание лишь на этом, ограничивая общение ребенка с детьми, что, в свою очередь, приводит к проблемам в развитии личности [6].

Для гармоничного развития личности ребенка с признаками одаренности, необходимо, чтобы в семье был положительный эмоциональный климат и благоприятная атмосфера, в которой ребенок будет иметь доверительные отношения с родителями. Важный момент, чтобы родители не акцентировали свое внимание лишь на обнаруженном признаке, но и полноценно развивали своего ребенка во всех сферах его жизни.

Необходимо выделить, что для изучения всех проявлений признаков детской одаренности необходимо использовать не одну методику, а сразу несколько, поскольку одной методики, как правило, недостаточно.

Изучая литературу по проблеме развития личности ребенка в контексте семейных отношений, можно прийти к выводу, что семья – самая важная среда для развития талантов ребенка. При достаточной компетентности родителей в педагогике и психологии, а также при благоприятной семейной атмосфере, доверительных отношениях, личность ребенка и его одаренность будет развиваться в направлении раскрытия творческого потенциала. При недостаточном уровне психолого-педагогической подготовки родителей по вопросу воспитания ребенка с признаками одаренности, развитие личности может быть заблокировано. Для того, чтобы избежать проблем и возникающих трудностей, родителям необходимо сотрудничать с психологами и педагогами для повышения уровня своей компетентности.

Родителям необходимо понимать, что развитие одаренности начинается с раннего возраста, в этой связи построение благоприятной психологической среды развития ребенка не должно быть привязано к моменту обнаружения признаков одаренности. Дети вне зависимости от наличия признаков одаренности нуждаются в гармоничной семейной среде. Также необходимо, по возможности, выстроить отношение к ребенку других людей, его окружение [4]. В этой связи выдающиеся речевые способности многих одаренных детей не должны стать причиной доминирования, так называемого «вербализма» в

общении с детьми [1; 3]. Родителям следует воспитывать в ребенке систему ценностей и взглядов и развивать реальную основу самовопрятия.

Таким образом, современные исследователи рассматривают одаренность как потенциал, а детские достижения в различных видах деятельности – как одно из проявлений этого потенциала, в реализации которого ребенок может столкнуться с определенными трудностями.

### *Литература*

1. Поставнева, И. В. ИмPLICITные представления педагогов начальной школы о развитии детской одаренности / И.В. Поставнева // Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. участников I Междунар. научно-практ. конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. чл.-корр. РАО, проф. А. И. Савенкова, проф. Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – 560 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2019. С. 133–137.

2. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В., Двойнин, А. М., Романова, М. А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (54). – С. 64–73. – DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.04

3. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. – 2008. – № 12. – С. 4–12.

4. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019 —321 с. — (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).

5. Савенков, А. И., Поставнев, В. М., Воропаев, М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, М. В. Воропаев // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35–39.

6. Степанова О.П., Серебрякова А.А. Психологические проблемы одаренных детей // Инновационная наука. – 2016. – № 3–3. – С. 220–223.

7. Холл И.Г., Скиннер Н. «Нормативная шкала для диагностики одаренности» Сиротюк, А. С. Диагностика одаренности : учебное пособие / А. С. Сиротюк. – Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – Ч. 1. – 735 с.

8. Якина Ю.И. Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком. Казанский педагогический журнал, № 5, 2016 год. – 215 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ, РЕГУЛЯРНО ИГРАЮЩИХ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ**

*В данной статье мы рассмотрим влияние видеоигр на характеристики внимания подростков. Ни для кого не секрет, что одна из важных сфер, на которую могут воздействовать компьютерные игры – это когнитивная сфера. Во время игры геймеры должны обрабатывать информацию на высокой скорости, принимать мгновенные решения и давать правильные ответы – все это возможно лишь благодаря развитому вниманию. Цель данного исследования – выявить и описать характерные особенности свойств внимания подростков, регулярно играющих в компьютерные игры. Данные, полученные в результате проведенного эмпирического исследования, свидетельствуют о возможности использования видеоигр в качестве эффективного механизма обучения подростков, желающих улучшить свое внимание.*

*Ключевые слова: компьютерные игры, геймеры, свойства внимания.*

Успешность учебной деятельности ребенка в огромной степени связана с уровнем развития внимания. Такие свойства внимания как объем, устойчивость, распределение, переключение необходимо постоянно развивать. Невнимательность приводит к тому, что у ребенка могут возникнуть проблемы с усвоением школьного материала, он будет допускать ошибки в учебных заданиях, а также не сможет самостоятельно выполнить порученную ему работу.

Развивать внимание можно по-разному, раньше в наибольшей степени развитию внимания способствовал процесс обучения, чтения и игры, в последнее десятилетие к уже знакомым способам повышения внимания добавились компьютерные игры.

Под компьютерной игрой (видеоигрой) в данной статье будем понимать все виды игр на компьютерах и игровых приставках (консолях), представляющие собой компьютерные программы и служащие для организации игрового процесса [1].

За последние тридцать лет видеоигры выросли из простого хобби незначительного числа пользователей ПК в неотъемлемую часть современной культуры. Сейчас компьютерные игры – это наиболее популярная форма времяпровождения как для детей и подростков, так и для взрослого и даже пожилого населения. Большую роль в распространении видеоигр в 2020–2021 годах сыграл Covid-19: пандемия ускорила вовлечение пользователей в компьютерные игры. Только один турнир The International 2021 по дисциплине Dota 2, на котором российские киберспортсмены одержали решающую победу,

собрал 2,7 миллиона зрителей, а призовой фонд игры составил 40 миллионов долларов США.

Последние несколько лет многие ученые изучали воздействие компьютерных игр на личность человека (Д. Бавелье, К.Ш. Грин, Х. Пардина-Торнер, М. Дай, Ф. Нуйенс, А.Е. Войскунский, Н.В. Богачева). На сегодняшний день результаты исследований видеоигровой деятельности подростков можно поделить на две большие группы: одни ученые говорят о негативных явлениях, вызванных регулярной игрой в компьютерные игры, таких как игровая компьютерная зависимость, асоциальное поведение и агрессия; другие же ученые утверждают об обратном, позитивном эффекте, который вызывают компьютерные игры, например улучшение внимания, пространственного мышления, скорости реакции, умение работать в команде и др. Несмотря на разнородность точек зрения, ученые сходятся во мнении, что одна из важных сфер человека, на которую могут воздействовать компьютерные игры – это когнитивная сфера.

В данной работе мы сосредоточимся на таких частных характеристиках когнитивной сферы подростков-геймеров, как свойства внимания. Цель данного исследования – выявить и описать характерные особенности свойств внимания подростков, регулярно играющих в компьютерные игры.

#### *Психологические исследования компьютерных игр*

Рассмотрим несколько частных исследований, посвященных влиянию компьютерных игр на характеристики внимания.

Шон Грин и Дафна Бавельер в своем исследовании пришли к выводу, что можно улучшить показатели внимания подростков, ранее не игравших в компьютерные игры, с помощью специально организованных сеансов игр по одному часу в день в течение 10 дней (в данном случае испытуемым было предложено играть в видеоигры жанра «экшн») [3]. Продолжая свое исследование, Ш. Грин и Д. Бавельер выяснили, что пользователи в возрасте от 15 до 23 лет, которые в течение одного года регулярно (более 4 часов в неделю) играли «экшн»-игры, имеют широкое поле зрительного внимания: они быстро и безошибочно определяют предъявляемые стимулы, в том числе периферические, без значительных затруднений считывают резкую смену стимулов и задач [2].

Алан Поуп провел собственный эксперимент: он отобрал пять игр для игровой консоли Sony PlayStation и 50 детей в возрасте от 9 до 13 лет, которые подвержены синдрому дефицита внимания. Затем половина детей получила традиционный тренинг с биологической обратной связью, а другая половина играла в отобранные развлекательные видеоигры на PlayStation. После 40 часовых занятий обе группы продемонстрировали значительные улучшения в тестах на устойчивость и концентрацию внимания, а также импульсивность. Родители в обеих группах сообщили, что после эксперимента их дети стали лучше учиться в школе. Ключевая разница между двумя группами заключалась

в мотивации: так, группа, игравшая в видеоигры, показала меньшее количество прогулов и отсевов [4].

#### *Организация и методы исследования*

Для того, чтобы проверить выводы, сделанные зарубежными авторами относительно улучшения внимания подростков под влиянием регулярной компьютерной игры, в соответствии с целью данной статьи нами впервые в российской психологии был проведено эмпирическое исследование свойств внимания подростков, регулярно играющих в компьютерные игры.

В выборку вошли 177 подростков от 14 до 17 лет: 121 подросток вошел в группу «геймеров», 56 подростков – в контрольную группу.

Тестирование испытуемых проводилось в индивидуальном порядке с помощью специально разработанной компьютерной программы, включающей в себя интервью и батарею методик. Перед предъявлением методик на изменение свойств внимания, все испытуемые должны были пройти авторский стандартизированный опрос. Опрос необходим, прежде всего, для выделения двух групп испытуемых: группы подростков, регулярно играющих в компьютерные игры (подростки-геймеры) и контрольной группы; а также для выделения характерных особенностей видеоигровой деятельности подростков, их предпочитаемых режимов и жанров, влияния компьютерных игр на их жизнь и успеваемость. Для измерения свойств внимания использовались стандартные для отечественной психологии методики, а именно: методика исследования объема внимания – «Крестики»; методика исследования переключаемости внимания – «Поиск чисел с переключением» при помощи таблицы Горбова-Шульте; методика исследования распределения внимания – «Расстановка чисел»; методика изучения устойчивости внимания – «Корректирующая проба Бурдона».

#### *Результаты исследования*

В результате эксперимента группа подростков-геймеров показала лучшие результаты по каждой из используемых методик.

Результаты диагностики распределения внимания приведены на рисунке 1. Анализ диаграммы показывает, что среднее значение количества правильно расставленных чисел в методике «Расстановка чисел» в группе геймеров значительно выше, чем в контрольной группе (на 13 %).

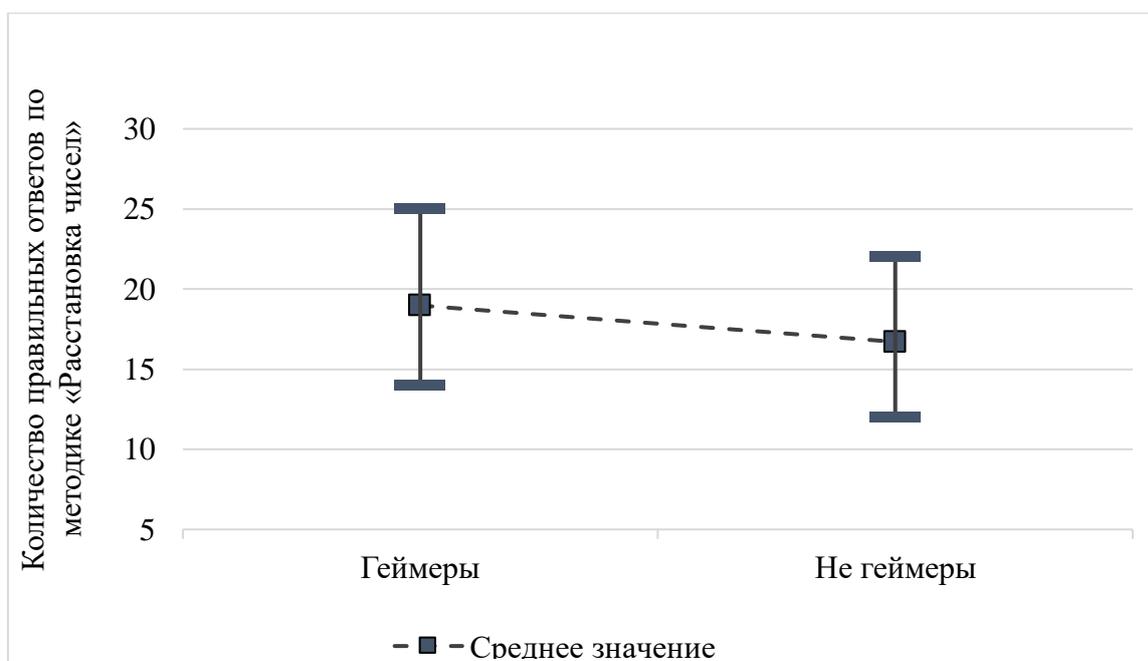


Рис. 1. Среднее количество правильно расставленных чисел в методике «Расстановка чисел»

При этом в группе геймеров 5 испытуемых справились с заданием с наивысшим результатом – 25 чисел, максимальный результат в контрольной группе составил лишь 22 правильно записанных числа. Таким образом у подростков, регулярно играющих в компьютерные игры, способность одновременно удерживать в сознании несколько важных процессов или объектов развита лучше. Полученные результаты связаны с тем, что видеоигры обычно требуют от игроков постоянного мониторинга всей визуальной сцены, чтобы обнаруживать новых приближающихся врагов, бустеры или другие предметы, не отвлекаясь от геймплея.

Сравнение результатов тестов группы геймеров и контрольной группы при исследовании объема внимания с помощью методики «Крестики» показало, что подростки-геймеры справляются с задачей расстановки крестиков значительно точнее, чем подростки, не играющие в видеоигры (см. Рисунок 2).

При интерпретации среднего количества правильно расставленных крестиков в баллы, результат группы геймеров составляет 7,88 баллов, а контрольной группы – 7,36 баллов.

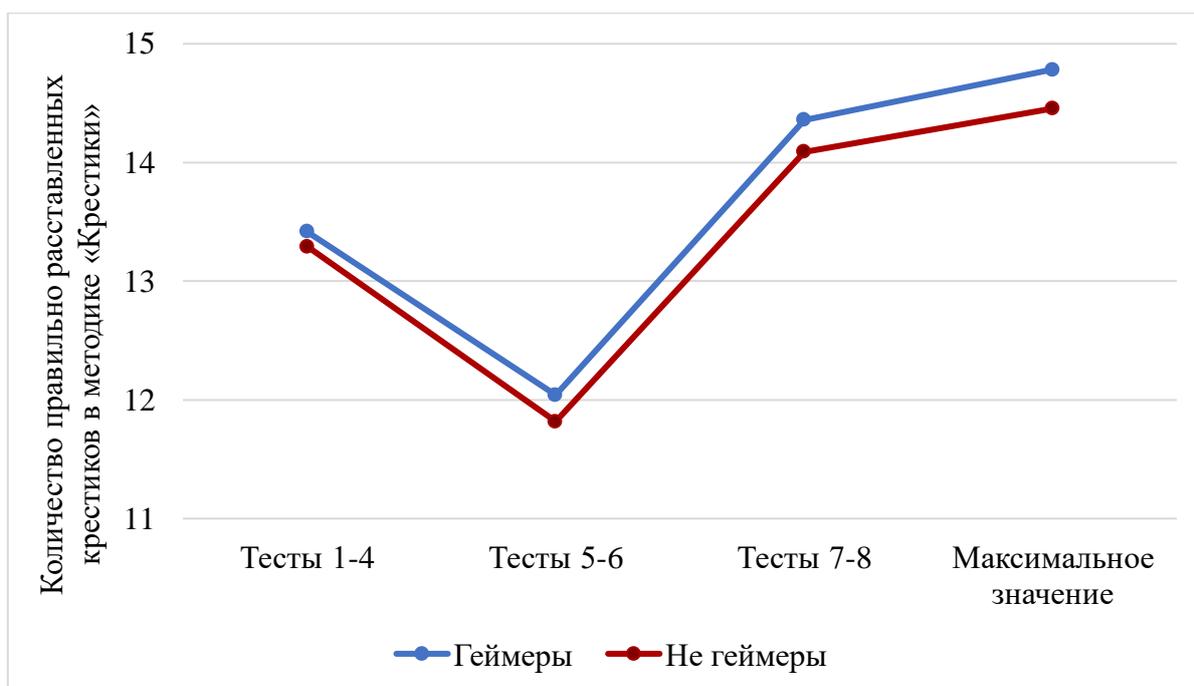


Рис. 2. Среднее количество правильно расставленных крестиков в методике «Крестики» в разрезе группы тестов

Таким образом, данная методика доказала, что число объектов, которые могут быть точно восприняты в сравнительно небольшой промежуток времени, на 7 % больше у подростков, регулярно играющих в компьютерные игры. Такой результат связан с тем, что навыки восприятия и внимания у геймеров улучшаются благодаря постоянной практике сканирования экрана для обнаружения мелких изменений, необходимости сфокусировать свое внимание на определенных областях в кратчайшие сроки.

На рисунке 3 видны результаты исследования переключаемости внимания при помощи методики «Поиск чисел с переключением»: на рисунке изображена разница в количестве набранных группами баллов за каждый из пяти этапов исследования (по десять цифр на этап). В среднем группа геймеров лучше справляется с задачей поиска чисел с переключением внимания: среднее значение общего оценочного критерия, отражающего характеристику переключения внимания, у группы геймеров составляет 193,26 баллов, а у контрольной группы данный показатель составил 190,39 баллов. Таким образом у геймеров показатели переключаемости внимания на 3,5 % выше, чем у контрольной группы.

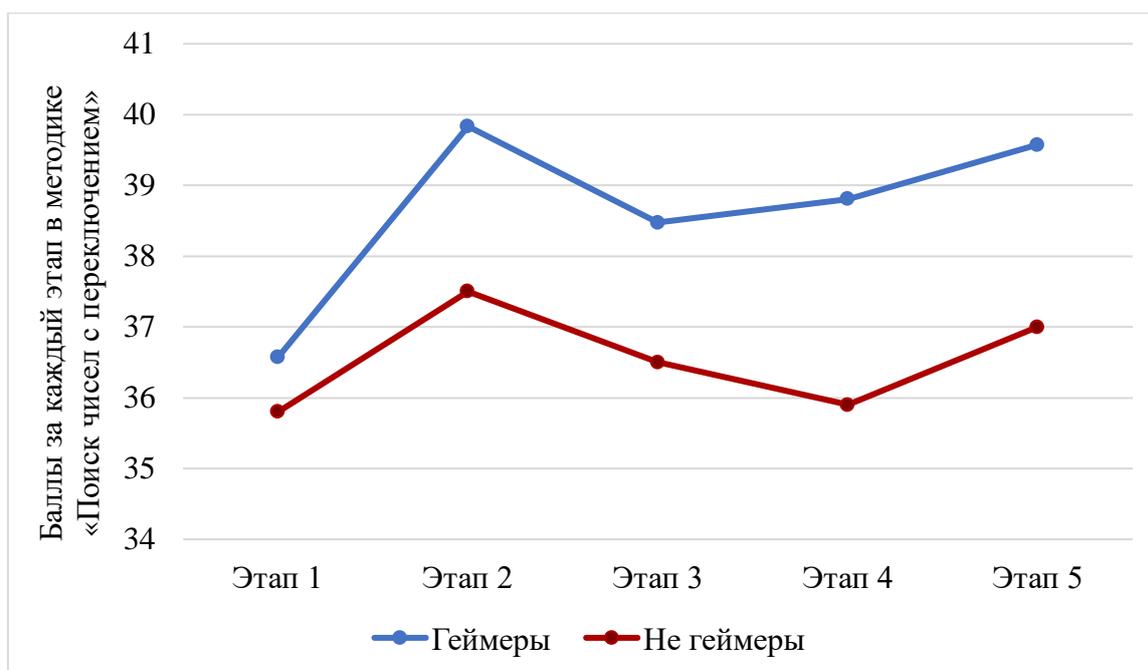


Рис. 3. Бальная оценка каждого из пяти этапов в методике «Поиск чисел с переключением»

Специфический характер компьютерных игр, учитывая их скорость, непредсказуемость, постоянную необходимость переключаться между целями в условиях отвлекающих факторов (например, при атаке врагов), сосредоточенность внимания (например, при наблюдении за другими игроками), безусловно, способствует тому, что подростки, регулярно играющие в видеоигры, показывают лучшие навыки переключения внимания, чем подростки, которые в видеоигры не играют.

Для исследования устойчивости внимания при помощи методики «Корректирующая проба Бурдона» нами была составлена «Кривой утомляемости» (рисунок 4). Из рисунка 4 видно, что группа геймеров на протяжении всего тестирования показывала «ровный» результат, тогда как контрольная группа с каждой прошедшей минутой обрабатывала все большее количество знаков. На первых двух минутах разница в обработке результатов у двух групп была значительной, однако к третьей минуте результаты практически сравнялись. Тем не менее группа геймеров справилась с заданием быстрее, не снижая своих показателей, что говорит о большей устойчивости внимания, чем у контрольной группы. При этом геймеры показали куда более точные результаты, чем подростки, не играющие в компьютерные игры (76,43 % против 72,33 %).

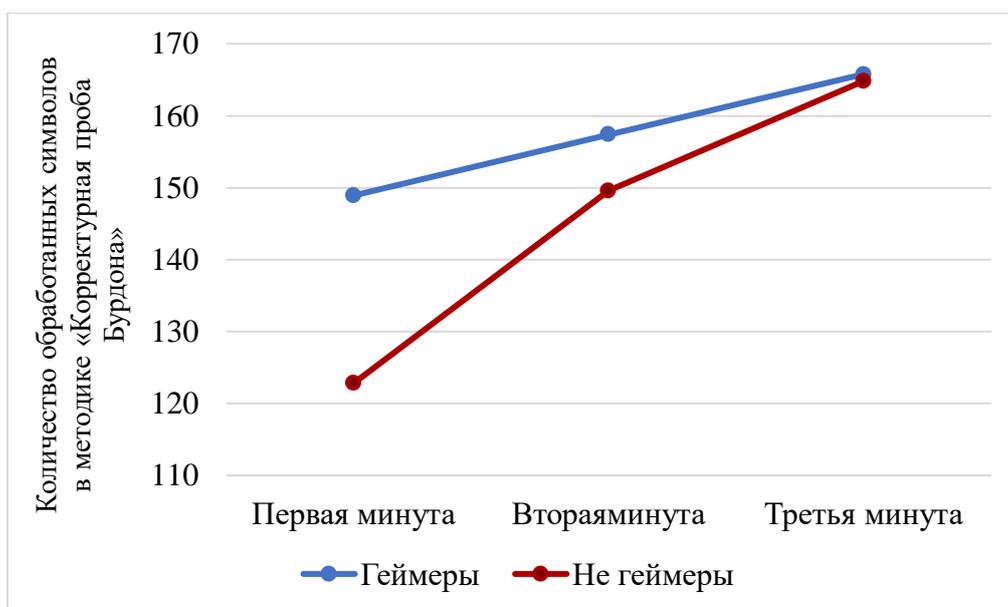


Рис. 4. «Кривая утомляемости»

Таким образом, можно говорить о том, что подростки-геймеры справляются с тестом «Корректирующая проба Бурдона» лучше, чем подростки, не играющие в компьютерные игры. А значит, у подростков, регулярно играющих в компьютерные игры, способность сохранять сосредоточенность на объекте, не отвлекаясь и не ослабляя внимание, развита лучше.

#### *Выводы*

В данной статье мы рассмотрели исследования, связанные с тем, как видеоигры влияют на свойства внимания компьютерных игроков. На основании статей зарубежных авторов нами было сделано предположение, что регулярная игра в компьютерные игры положительно коррелирует с развитием свойств внимания подростков. На основании проведенного эмпирического исследования нам удалось подтвердить выдвинутую гипотезу и прийти к следующим выводам:

1. Видеоигры – не просто один из самых популярных видов цифровых медиа, которыми пользуются подростки. Согласно проведенному исследованию, большая часть подростков в возрасте от 14 до 17 лет регулярно играет в компьютерные игры.

2. Подростки, регулярно играющие в компьютерные игры, обладают лучшими характеристиками распределения, объема, переключения и устойчивости внимания, чем подростки, компьютерными играми не увлекающиеся.

При этом, полученные в результате эмпирического исследования различия средних величин являются статистически значимыми (при уровне значимости  $<0,05$ ). Для определения статистической значимости различий средних величин был использован t-критерий Стьюдента по всем методикам значение t-критерия больше 1,9 (критическое значение t), следовательно результаты исследования, полученные в данной работе, можно считать достоверными. С вероятностью  $\geq 95\%$  аналогичные результаты будут получены при исследовании всей генеральной совокупности подростков.

Дальнейшие исследования будут направлены на понимание условий, которые формируют в геймерах указанные специфические способности. Понимание того, как и какие видеоигры способствуют развитию навыкам внимания и обработки информации, имеет широкий диапазон применения, может использоваться как в клинических, так и в образовательных целях.

### *Литература*

1. Нужина Д.Д. Когнитивная сфера геймеров: внимание и скорость реакции // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Десятый выпуск. / Отв. ред. Егоров И. В., Мартыанова Г. Ю. –СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2020. — С. 62–69.
2. Bavelier D., Green C.S. Enhancing attentional control: lessons from action video games // *Neuron*. – 2019. – Т. 104. – №. 1. – С. 147–163.
3. Green C.S. et al. The effect of action video game experience on task-switching // *Computers in human behavior*. – 2012. – Т. 28. – №. 3. – С. 984–994.
4. Pope A.T., Ball J.D., Turner M.J. Comparison of Videogame & Standard EEG Biofeedback with AD/HD Children: Results of the First Concept Study. Proceedings of the 9th Annual Society for Neuronal Regulation Conference, Oct 27-30, 2020.

**Пилюк Н.А.**

*ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*natashka1211@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

*В статье рассматриваются особенности произвольного внимания у детей младшего школьного возраста, а также то, как данный вид внимания влияет на общее и психологическое развитие, на успешность обучения у первоклассников. Обозначается роль и важность дидактических игр в развитии произвольного внимания, предлагаются некоторые конкретные виды дидактических игр для использования в учебной практике.*

*Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, младший школьный возраст, игра, дидактическая игра.*

*The article discusses the features of voluntary attention in children of primary school age, as well as how this type of attention affects the general and psychological development, on the success of learning among first-graders. The role and importance of didactic games in the development of voluntary attention are indicated, some specific types of didactic games are proposed for use in educational practice.*

*Keywords: attention, voluntary attention, primary school age, play, didactic game.*

Актуальной на сегодняшний день все еще остается проблема развития произвольного внимания у младших школьников, многие специалисты изучают данную проблематику и стараются найти различные подходы к ее решению. Ведь именно в младшем школьном возрасте хорошо развитые свойства внимания и его произвольность являются одними из главных факторов, которые оказывают большое влияние на успешность обучения в целом.

В психологической научной литературе обычно под вниманием исследователи понимают произвольную или непроизвольную направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия [5]. Произвольное внимание носит опосредованный характер, так как рассматривается как активное и представляет собой волевую операцию. Ключевым в произвольном внимании является его сознательное регулирование [4].

В психическом развитии детей внимание занимает одно из важнейших мест. После поступления ребенка в школу происходят различные преобразования в становлении и развитии произвольного внимания. Это обусловлено тем, что ребенок попадает в новые условия, к нему предъявляются высокие требования, его день, по большей части, определяет учитель. Младшему школьнику приходится перестраиваться и переходить от одной деятельности к другой по многу раз в рамках даже одного урока [3].

Стоит также учесть, что у младших школьников, исходя из их возрастных особенностей, присутствует слабость и неустойчивость произвольного внимания. В первом классе дети не научились еще навыкам, которые бы помогли им удерживать свое внимание на более долгий период времени. Более ярко можно это пронаблюдать, когда предложенные задания детям не интересны, и тогда, когда они отличаются однотипностью. У первоклассников в целом очень слабо развито волевое регулирование. Главной задачей в этом случае школы и родителей, будет являться развитие и тренировка внимания у детей. Данное развитие может происходить довольно интенсивно. Значительным фактором будет играть умение учащегося работать целенаправленно. Ведь первоначально перед детьми ставят цели как учителя, так и родители, и, по необходимости, данные взрослые оказывают помощь в ее достижении. Но когда ученик уже самостоятельно начинает ставить себе цели и достигать их – тут уже можно смело утверждать, что уровень его произвольного внимания развился достаточно.

Чтобы поддерживать и развивать внимание учеников обычно рекомендуется разнообразить содержание учебного материала, сделать так, чтобы он увлек их. Эти действия помогут пробудить интерес первоклассников к изучаемому предмету. Осуществить вышеописанные положения можно при

помощи приглашения на урок какого-либо знакомого детям персонажа из сказки или мультфильма, внедрить игру, начать урок с непривычного для детей вступления. Можно применить метод, когда учитель пишет поэтапный план урока на доске или использует схему, с помощью этого внимание детей становится более организованным. Комментирование выполняемых действий при решении задач или ответов на уроке, выдача индивидуальных заданий также могут принести вклад в развитие произвольного внимания у младших школьников [3].

Как было сказано выше – игры и игровая деятельность помогают развивать произвольное внимание школьников. Рассмотрим далее более подробно данное утверждение и сосредоточимся на дидактических играх, и их влиянии на развитие произвольного внимания у первоклассников.

Стоит начать с ведущего типа деятельности, ведь он отражает новообразования, которые специфичны для каждого возраста. В дошкольном возрасте ведущим типом деятельности является игра. С помощью нее дети изучают мир, взаимоотношения, отражают жизнь и ее различные стороны. Уже для младшего школьного возраста ведущей деятельностью будет – учебная, но все равно в ней остается место для игры. В игре происходит развитие личности ребенка, памяти, внимания, воображения, да и в целом всех познавательных процессов. Поэтому игра является неотъемлемой частью и эффективным методом обучения, который может использоваться как в первом классе, так и в классах на ступень выше [6].

Дидактическая игра может рассматриваться как средство познавательной деятельности первоклассника. Такие игры способствуют продуктивному освоению учебного материала, и развивают многие познавательные процессы: речь, память, мышление, внимание, и др. Дидактические игры хорошо приживаются с уроками, которые имеют четкую, привычную для нас, структуру. Благодаря включению дидактических игр в урок, ученики легче справляются с трудностями, которые могут возникать при изучении нового материала. Игровые действия помогают решать умственные задачи, поддерживают интерес к обучению, способствовать более эффективному развитию произвольного внимания [1].

Дидактические игры можно использовать как средство обучения первоклассников по ряду причин:

1. в младшем школьном возрасте ведущая деятельность поменялась, но игра все еще остается важным элементом для развития. Опираясь на игру и различные ее формы, можно безболезненно и плавно включать детей в учебную деятельность;

2. первоклассники медленно осваивают и также медленно включаются в учебную деятельность;

3. дидактическая игра влияет на развитие психических процессов у учеников, которые только формируются или же еще слабы на данном возрастном этапе (произвольное внимание, память, наглядно-образное мышление и пр.);

4. присутствуют сложности адаптации к школе, а также недостаточная сформированность познавательной мотивации.

Выделяются следующие структурные элементы дидактической игры:

1. задача дидактическая;
2. задача игровая;
3. игровые действия;
4. игровые правила;
5. результат и подведение итогов.

Приведу примеры дидактических игр, которые можно использовать учителям в своей практике, в зависимости от их целей проведения:

*Цель:* развитие объема внимания.

*Игры:* «Найди слоги», «Лестница», «Кто точнее нарисует», «Съедобное – несъедобное», и пр.

*Цель:* развитие распределения внимания.

*Игры:* «Посчитай правильно», «Вычеркивай буквы и слушай», «Восстанови текст», и пр.

*Цель:* развитие переключения внимания.

*Игры:* «Расставь слова», «Синхронный счет», «Отыщи числа», «Жмурки» и пр.

*Цель:* развитие устойчивости и продуктивности внимания.

*Игры:* «Не путай цвета», «Крестики», «Пишущая машинка», и пр. [7].

Таким образом, внимание играет большую роль в жизни первоклассника. Оно не только определяет его уровень психического развития, но и помогает достичь успешности в учебной деятельности. Произвольное внимание стоит особняком, так как оно олицетворяет собой волевые действия опосредованного характера. С помощью произвольного внимания ученик может продолжительно сосредотачиваться на каком-либо деле, выполнять даже те задания, которые ему в целом не интересны. Так как данный возрастной период отличается слабостью вышеописанных волевых регуляций и произвольного внимания, то стоит вопрос о его активном развитии и поддержании. Дидактическая игра помогает справиться с этой непростой задачей, так как, следуя правилам, первоклассники действуют осознанно и произвольно. Произвольность при этом достигается по воле самих учащихся, а не по принуждению извне. В результате дидактической игры развиваются такие психологические процессы и качества как: мышление, внимание, память, навыки учебной работы и пр. Игра направлена на решение ряда задач, а решающая роль игры определяется ее дидактическими целями.

### *Литература*

1. Желвакова, Е.С. Методы использования дидактической игры в начальной школе / Е.С. Желвакова - Текст: электронный // Science Time. - 2021.

- №7 (91). - 36-40 с. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-ispolzovaniya-didakticheskoy-igry-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 06.11.2021).

2. Батуева, С.В. Проблемы развития произвольного внимания у обучающихся первых и вторых классов начальной школы // С.В. Батуева - Текст: электронный // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. - 2019. - №2 (25). - 21-23 с. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-proizvolnogo-vnimanija-u-obuchayuschih-pervyh-i-vtoryh-klassov-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 04.11.2021).

3. Штейнмец, А.Э. Общая психология: Учебное пособие / А.Э. Штейнмец. - М.: Академия, 2018. - 496 с.

4. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2019. - 583 с.

5. Карпенко, А.В., Свистун, Д.Д. Особенности использования дидактических игр в обучении младших школьников / А.В. Карпенко, Д.Д. Свистун - Текст: электронный // Эволюция современной науки. - 2016. - Т.2. - 182-186 с. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25771484> (дата обращения: 05.11.2021).

6. Интернет-ресурс: Развитие внимания младших школьников средствами дидактической игры // <https://urok.1sept.ru/articles/585797> (дата обращения: 06.11.2021).

**Ухарская Я.В.**

воспитатель ГБОУ Школа 1576

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

## **ПРИЧИНЫ И ПРОФИЛАКТИКА ЛЖИВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассмотрена проблема человеческой лжи. Автор подробно рассмотрел аспекты детской лжи, в частности детей дошкольного возраста. Для решения данной проблемы предложены меры по профилактике детской лжи и способы реагирования на нее взрослых.*

*Ключевые слова: дошкольник, лживое поведение, ложь, профилактика.*

Когда ребенок еще маленький, он не знает, как ему себя вести, только начинает изучать социальные нормы поведения. Вместе с тем, у ребенка происходит процесс нравственного развития и освоения морально-нравственных норм поведения. По этой причине очень важно правильно их освоить. Одно из показателей правильного социального поведения это «правдивое» поведение, при этом лживое поведение является противоположным данному.

Отметим, что многие писатели описывали такой феномен как детская ложь в своих произведениях. Например, это Л. Н. Толстой в своем рассказе «Лгуны». Какова была цена лжи? Маленький мальчик не один раз обманывал всех, поэтому, когда ему действительно нужна была помощь, ему никто не помог. По этой причине важно выявлять причины детской лжи.

Большинство ученых склонны думать о том, что причиной того, что ребенок врет, может стать авторитарное детство. Например, Л.А. Рыбакова сравнивает данные тестирования поведения родителей и детей, согласившихся на эксперимент: 25% детей, у которых наблюдается устойчивое проявление лжи, были очень суровые наказания в детстве. Чрезмерная властность и суровость родителей приводит к тому, что ребенок уже боится что-то сделать неправильно и начинает врать для того, чтобы избежать наказания. [8, с.145].

К. Мелитан рассуждая о лжи, говорит о том, что изначально человек был полностью искренен. [5, с.18]. Автор считает, что ложь развивается с детства, потому что, по его словам, практически нет различий между развитием фантазии, шуток и лжи. Так, у детей зачатки лжи зарождаются во время игры (они придумывают свою реальность), а также во время подражания (дети способны перенять даже незначительную ложь взрослых).

Происхождение лжи через имитацию поведения взрослых подробно изучено психологом В. Штерном [10]. По его мнению, этот процесс реализуется через развитие у ребенка буйного воображения, в результате чего стирается граница между воображаемым и реальностью. Более того, ложь взрослого — это воображаемое утверждение или отрицание истинных фактов, тогда как ребенок выражает свое текущее состояние через ложь.

Л. Иэн выделял следующие этапы развития лжи [3, с.250].:

1. На первом этапе у ребенка только начинают формироваться представления о том, в чем разница между ложью и правдой. Ребенок начинает довольно размыто видеть различия между субъективным и объективным.

2. На второй стадии ребенок начинает понимать, чем отличаются «позитивное поведение» от противоположного (ложного). Но на этом этапе еще нет четкой оценки данных поведений.

3. На третьем этапе чувство общности реализуется параллельно с этической ценностью истины. На самом деле ложь существует благодаря объединению и дифференциации истины (добра) как одной категории и лжи (зла) как другой. Анализируя мотивы детской лжи, ученые часто делают особый акцент на страхе. В частности, страх наказания толкает ребенка на ложь.

Способность человека нейтрализовать, предотвратить появление эмоций с отрицательным полюсом от агрессивной среды на ранних стадиях развития (маскировка и адаптация) - общеизвестный факт. То есть ребенок воспринимает проявления агрессии (в поведении, мимике, проявляющиеся через крики) как акт враждебности, провоцирующий развитие защитных механизмов против агрессии.

Именно поэтому П. Экман выделяет такие виды детской лжи:

- «героическая ложь» (здесь неправда воспринималась как некоторый способ достижения благих целей)
- «партийная ложь» (мотивация - симпатия или антипатия);
- «эгоистичная ложь» (ложь, основанная на личных интересах, как защитная реакция на проявление любой угрозы);
- «фантастическая ложь» (самообман лежит в основе лжи - мысленное конструирование реальности, в частности во время игры, стирающее границы между реальностью и вымыслом);
- «патологическая ложь» (как ложь, патологическая потребность обманывать окружающую среду и тиранию с помощью измышлений) [11, с.25].

Механизм развития детской лжи запускает осознание использования лжи взрослыми, в частности референтными группами. Исходя из этого, мы утверждаем, что для предотвращения развития обмана у детей необходимо учитывать такие факты:

1) ложь свидетельствует в основном о неадекватности отношений между взрослыми;

2) неадекватные установки и просьбы, не учитывающие интересы ребенка, провоцируют ложь;

3) ложь вполне может быть средством адаптации (дошкольники (5–6 лет) переживают стадию развития, основанную на потребности в понимании) [3, с.15];

4) когда раскрывается функция отражения, ребенок активно вырабатывает внутреннюю позицию, формирует собственную роль в событиях. Исходя из этих позиций, мы считаем достоверным мнение о том, что производство фантазий, вымысла, лжи детьми является способом завоевания любви и возникает благодаря позитивной родительской стимуляции. Более того, такие проявления безграничны: дети продолжают лгать, играть роль мечтателя, если за это получают от взрослых удивление, смех, внимание, восхищение или даже возмущение (признак эмоции в данном случае роли не играет).

Отметим, что данный способ самоутвердиться сначала входит в привычку, позже ребенок к нему привыкает и начинает постоянно так врать.

Одним из важнейших этапов формирования личности в этом аспекте является дошкольный возраст, чувствительный к формированию и проявлению лживого поведения. В этом возрасте закладываются основы для интеграции целостной личности. В то же время следует иметь в виду, что ложь как форма поведения является специфическим показателем уровня когнитивного и нравственного развития [1; 2; 9].

Но обычные здоровые дошкольники часто живут в своем собственном мире фантазий и иногда не различают вымысел и реальность. В своих фантазиях они становятся главными героями необычных приключений, добиваются внимания и признания, которых им не хватает в реальной жизни. Эти фантазии

помогают детям сделать свою жизнь более насыщенной и интересной, а иногда даже оказывают психотерапевтический эффект.

Взрослым лучше всего попробовать немного пофантазировать вместе с ребенком самим.

Но есть и другой вид детской неискренности: когда ребенок намеренно лжет. И здесь самое главное - найти ответ на вопрос: зачем он это делает? И родительская тактика уже зависит от этого ответа. В частности, одним из способов педагогического воздействия, для предупреждения лжи, предлагается, «моральная оценка поведения ребенка, которая заставляет его изменять свое поведение. По форме выделяются два варианта моральной оценки: оценивание дошкольника другим (ребенком или взрослым), и оценка самого ребенка либо своих отдельных поступков, либо себя как личности в целом. Существенным моментом в этой ситуации является то, что стремление детей «стать лучше» поддерживается общей положительной оценкой окружающих» [1, с.122].

Наиболее распространенной причиной детской лжи, по мнению экспертов, является страх наказания. Поэтому родителям следует задуматься: всегда ли их наказание соответствуют серьезности вины детей?

Часто дети лгут ради повышения своего авторитета среди сверстников, определенной выгоды, награды или достижения какой-то желаемой цели. В этом случае родителям нужно не только объяснить, что не нужно лгать, чтобы достичь достойной цели, но и попытаться понять, почему это так важно для ребенка, попробовать помочь ему.

Еще одной причиной детской лжи является стремление к большей независимости и самостоятельности. И здесь очень важно уважать право взрослого ребенка на собственный внутренний мир и собственную жизнь. Ведь добиться искренних отношений можно только с помощью взаимного доверия. Можно, пожалуй, назвать много причин детской лжи. Но основная из них, на наш взгляд, — это взрослые. В конце концов, дети видят и понимают гораздо больше, чем мы себе представляем.

В исследованиях детской лжи В.С. Мухиной, можно отметить, что одной из причин детской лжи является желание ребенка самоутвердиться. Например, ребенок убрался один раз в комнате. После этого его мама похвалила. Теперь он хочет, чтобы его мама хвалила еще, и он начинает сочинять, врать [6].

В определенном возрасте ребенок начинает понимать, что необходимо врать, так как он должен подчиняться определенным правилам взрослого. Еще одна возможная причина лживого поведения ребенка – потребность в признании. У ребенка не сильно развита волевая сфера для того, чтобы выполнить какие-то определенные поступки, которые бы могли вызвать радостные отклики взрослых. По этой причине ребенок может начинать придумывать какие-то ситуации, в которых он бы выглядел героем. [5, с. 219]

Анализируя работы Н.В. Дорофеевой, И.В. Егорова, Е.В. Зинченко, В.В. Знакова, В.С. Мухиной, Е.В. Субботского, О.Б. Чесноковой можно выделить

следующие мотивы лжи: стремление получить награду, нанести вред другому, псевдология и другие причины. Удивительно, но доказано, что существуют так называемы «патологические лжецы», которые получают удовольствие во время вранья [1; 2; 6; 9]

К интересным выводам о феномене лжи детей дошкольного возраста пришел Е.В. Субботский. Он считал, что у дошкольников проявление социального интеллекта в форме лжи взрослого – это необходимое условие формирования свободного морального выбора и дальнейшее появление внутренней нравственной морали. Вводя понятие «социального интеллекта», он говорил о том, что он образуется, когда интересы ребенка сталкиваются с интересами взрослых. Когда ребенок стоит перед моральным выбором как ему поступить, чтобы не быть виноватым перед взрослым.

Е.В. Субботский отмечал, что у ребенка способность к обману появляется очень рано, еще с трех лет. Дети 5–7 лет уже могут отличить ложь от правды. Пятилетки могут не только уже сами обманывать, но и отличать правду от лжи. После того, как сознание ребенка научилось обманывать людей, дети начинают меняться. У ребенка появляются моральные чувства и установки, он понимает, что врать нехорошо. Дошкольник знает о том, что существуют какие-то определенные моральные установки и прекрасно понимает, что за их нарушение его могут наказать. Но тот или иной интерес ребенка делает для него ложь приемлемой. Именно в таких условиях возникает социальный интеллект ребенка.

Ребенок будет расти, и все чаще и чаще перед ним будет стоять моральный выбор. Чем чаще будет врать ребенок, тем больше будет увеличиваться пространство свободного морального выбора. Позже, по мере взросления, дошкольник создает для себя два противоположных образа самого себя: один тот образ, который успешно может соврать, другой – для предъявления взрослому. Положительный образ самого себя ребенок создает специально, как своеобразный щит против давления родителей. При этом другой образ не рассматривается как что-то особенно негативное. [8]

Резюмируя, можно прийти к выводу, что причины для детской лжи может быть много. Особенно важно правильно выявить, разобраться, почему ребенок стал врать. Нельзя сразу негативно реагировать на ложь, не разобравшись в причинах такого поведения дошкольника. Если проявлять внимание к ребенку, то можно избежать огромных негативных последствий лжи и воспитать достойного человека.

### *Литература*

1. Дорофеева Н.В., Егоров И.В. Психологический анализ склонности ко лжи у дошкольников в контексте морально-нравственного развития / Дорофеева Н.В., Егоров И.В. // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология 2016. Вып. 4 (43). С. 120–131.

2. Зинченко, Е. В. Содержание представлений студентов о лжи / Е. В. Зинченко // Межвузовский сборник научных статей: в 2 ч. Ростов-на-Дону: Изд-во РИНЯЗ, 2005. С. 214–220.
3. Иэн, Л. Прирожденные лжецы. Мы не можем жить без обмана/ Л. Иэн. –М.: РИПОЛ классик, 2012. –350 с.
4. Матвеева, М. Милый лжец / М. Матвеева // Мама, папа, я. – 2018. – №7 – С.15-18
5. Мелитан, К. Психология лжи / [соч. К.Мелитан; пер. с фр.]. – М.: Изд-во: А. Сомов, 1903. – 30 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ вузов. 4-е изд., стереотип
7. Николаева, Е.И. Как и почему лгут дети? Психология детской лжи / Е.И. Николаева. –М.: Питер, 2011. – 344 с.
8. Рыбакова, Л.А. Дети группы риска: особенности развития, психолого-педагогические технологии работы с детьми группы риска: Учебное пособие / Л.А. Рыбакова, Т.Ф. Бабынина. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 200 с.
9. Субботский Е.В., Чеснокова О.Б «Социальный интеллект и моральное развитие ребенка» / Современное дошкольное образование
10. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / Вильям Штерн. – Петроград, 1922. – 32 с.
11. Экман, П. Узнай лжеца по выражению лица/ П. Экман. –Санкт-Петербург: Питер, 2019. –272 с.

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Авдонкина А.Р.*

студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ,  
awdonkina.anastasia@yandex.ru

## АНАЛИЗ ДИАГНОСТИК УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ - ИНОФОНОВ

*В статье рассматриваются особенности словаря младших школьников-инофонов. Анализируются методики, характеризующие словарный запас детей. На основе проведенного анализа предложены задания для диагностики уровня владения детьми-инофонами словами тематической группы «Эмоции, чувства, состояния».*

*Ключевые слова: словарный запас, обогащение словаря, эмоционально-окрашенная лексика, эмоции, чувства.*

*Abstract. The features of the vocabulary of primary schoolchildren-inophones are discussed in this article. Methods that characterize vocabulary are analyzed. On the basis of the analysis, the tasks for diagnostics of the level of proficiency by children-inophones of words of the thematic group "Emotions, feelings, states" are proposed. Key words: vocabulary, vocabulary enrichment, emotionally colored vocabulary, emotions, and feelings.*

Одним из ведущих направлений в изучении русского языка является лексическая работа. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования указано, что в результате обучения младшие школьники должны уметь выявлять новые слова, уточнять значение слов по словарям, владеть подбором синонимов для адекватного выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения [4: с. 32]. Обогащение словарного запаса младших школьников является основным направлением совершенствования речевой деятельности обучающихся, а для детей-инофонов эта работа приобретает особую значимость, т.к. развитый лексикон иноязычного ребёнка является залогом успешности его обучения.

Современными учеными-методистами достаточно полно охарактеризован словарь младшего школьника и выделены его характеристики: бедность эмоционально-окрашенной, образно-выразительной и отвлеченной лексики; небольшое количество прилагательных и слов, выражающих оценку [2: с. 337–338]. Опираясь на эту характеристику, можно сделать вывод об актуальности и необходимости обогащения прилагательными, с помощью которых можно обозначить эмоции, чувства, состояния, словаря не только детей-инофонов, но и младших школьников-носителей языка.

Для обогащения лексики младших школьников словами тематической группы «Эмоции, чувства, состояние» необходимо определить уровень владения

детьми данной лексикой. Охарактеризуем имеющиеся диагностики словарного запаса младших школьников.

1. *Методика Р.С. Немова «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах»* [3: с. 198-201]. Указанная диагностика направлена на выявление уровня словесно-логического мышления детей и включает в себя типы словарных заданий, направленных на изучение активного и пассивного словарного запаса детей [2: с. 342].

*Цель словарных заданий:* определение сформированности умений младшего школьника осмысленно владеть лексическими средствами и адекватно выражать свои мысли и чувства.

*Типы заданий:* подбор определяющего слова, подбор обобщающего слова для ряда понятий, выбор из двух данных слов слова, подходящего по значению. Например, школьнику необходимо назвать обобщающее слово для группы слов: «*Капуста, огурец, кабачок и помидор — это ...*»; ребенку нужно подобрать слова с подходящим лексическим значением: «*Когда людям весело, они смеются. А что они делают, когда им грустно?*»; необходимо продолжить начатое предложение с использованием антонима «*Слушай больше, а говори...*».

2. *Методика Р.С. Немова «Определение понятий»* [3, с. 217-218].

*Цель:* установить уровень развития умений младших школьников определять лексическое значение слов и называть для них обобщающее слово, а также связи между данными словами.

*Тип задания:* называние лексического значения для указанного слова. Например, школьнику необходимо дать определение каждому слову из последовательности слов, которая выбрана наугад из пяти данных групп слов. Пример такой последовательности: «*Друг, герой, книжка, бежать, плащ, перья, самолет, двигаться, тупой, объединять*».

3. *Методика Р.С. Немова «Выяснение пассивного словарного запаса»* [3, с. 219-220].

*Цель:* определить объем пассивного словарного запаса младших школьников.

*Тип задания:* подбор пары слов, подходящих друг другу по смыслу.

Например, школьнику необходимо подобрать пару к слову «*автомобиль*» из списка следующих слов «*Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий*».

4. *Методика Р.С. Немова «Определение активного словарного запаса»* [3, с. 220-224]. При проведении данной методики используется протокол, состоящий из двух частей: в первой описаны признаки речи (разные части речи, сложные предложения с союзами и т.д.), во второй необходимо фиксировать частоту употребления ребенком этих признаков.

*Цель:* определить объем активного словарного запаса младших школьников

*Тип задания:* составление рассказа по картинкам. Например, школьнику дается картинка. Тестируемому необходимо подробно её описать.

5. *Методика Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой «Методика изучения лексики».* [1].

*Цель:* исследовать объем активного и пассивного словаря.

*Типы заданий:* соотнесение картинок с называемыми словами (они разбиты на тематические группы), называние слов по картинкам (сюжетным и предметным). Например, школьнику показывают картинку, на которой изображено яблоко, он должен сказать о том, что на ней изображено яблоко, и наоборот: тестируемому называют предметы, он должен указать картинки с ними.

6. *Диагностические тесты Е.А. Хамраевой, направленные на определение уровня готовности ребёнка к обучению на русском языке* [5].

*Цель:* определить уровень сформированности коммуникативной компетентности.

*Типы заданий:* определение тематической группы слов, подбор обобщающего слова, понимание значений слов, описание картинок, перевод наглядно-образного ряда и аудирования в словесно-логический ряд, воспроизведение речевого фрагмента, иллюстративного фрагмента (сочинение сказки, создание иллюстрации к сказке и описание этой иллюстрации).

Анализируя данные методики, можно сделать следующие выводы: данные диагностики не направлены на определение объёма тематической группы «Эмоции, чувства, состояния» у младших школьников, однако они располагают заданиями, позволяющими определить уровень владения лексикой (активной и пассивной). Опираясь на типы заданий описанных методик, мы можем разработать упражнения, которые направлены на выявление уровня владения младшими школьниками словами тематической группы «Эмоции, чувства, состояния».

Отметим, что в качестве дидактического материала для заданий мы используем примеры из составленного нами на основе УМК «Школа России» и «Перспектива» по русскому языку и «Лексического минимума для нерусских, изучающих русский язык» А. Вальницкого словника тематической группы «Эмоции, чувства, состояние»: *веселый, добрый, ласковый, радость, счастливый; брезгливость, гнев, горе, грубый, грустный, злой, обида, печаль, страх; возмущение, любопытство, недоумение, удивление.*

Для диагностики уровня развития словарного запаса младших школьников-инофонов в тематической области «Эмоции, чувства, состояние» мы предлагаем следующие задания:

Упражнение 1. (6 баллов). *Цель:* определить уровень развития умения подбирать синонимы и антонимы к словам тематической группы «Эмоции, чувства, состояния».

*Задание:* Подберите два антонима и два синонима к данным словам:

*Грустный – ...; Ласковый – ...; Радостный – ...*

Упражнение 2. (2 балла). *Цель:* определить уровень развития умения узнавать слова тематической группы «Эмоции, чувства, состояния»

*Задание:* Вычеркните лишние слова, объясните одним словом, почему вы оставили именно их: *гнев, страх, живопись, беседа, радость, печаль.*

Упражнение 3. (4 балла, если от 4 слов и больше). *Цель:* определить уровень развития умения подбирать слова тематической группы «Эмоции, чувства, состояния».

Напишите как можно больше слов, которые ассоциируются у вас со словом «Эмоции».

Упражнение 4. (4 балла). *Цель:* определить уровень развития умения различать эмоции, чувства, состояния.

Ребенку даются картинки с изображением следующих эмоций: *гнев, печаль, радость, страх (герои мультфильма «Головоломка»).*

*Задание:* Опиши настроение героя.

Упражнение 5. (4 балла). *Цель:* определить уровень развития умения *употреблять в своей речи слова* тематической группы «Эмоции, чувства, состояния».

Посмотри эпизод мультфильма «Смешарики» (серия «*Настроение Ньюши*» (до 4 мин 30 сек)) и перескажи этот его.

*Критерии оценки:* 18-20 баллов (очень высокий уровень); 17-13 баллов (высокий уровень); 8-12 баллов (средний уровень); 7-4 баллов (низкий уровень); не больше 4 баллов (очень низкий уровень).

Данные задания могут быть использованы для диагностики уровня владения детьми-инофонами словами тематической группы «Эмоции, чувства, состояния».

### *Литература*

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/YdAzT> (дата обращения 31.10.2021)

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – С. 337-338.

3. Немов Р.С. Психология. Психодиагностика. Книга 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/Yd3Qp> (дата обращения 31.10.2021)

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/TQb4d> (дата обращения: 15.10.2021).

5. Хамраева Е.А. Готов ли ваш ребенок к обучению на русском языке? Диагностическая тетрадь дошкольника 6-7 лет/ Е.А. Хамраева. – М.: Ювента, 2013. – 32 с.

**Гришина Е.В.**  
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
lena.grishina.99@bk.ru

## **ИЗУЧЕНИЕ СКАЗОК НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*В данной статье рассматривается методика обучения иностранного языка и средств страноведения младших школьников посредством изучения национальных сказок. Подчеркивается мотивационный аспект и значение сказок для прочного усвоения материала.*

*Ключевые слова: фольклор, методика формирования навыков, национальные сказки, урок иностранного языка, младшие школьники, страноведение.*

*In this article author considers the methodology of teaching foreign language and the means of country studies to primary school children through the study of national fairy tales. The motivational aspect and the importance of fairy tales for the solid assimilation of the material are emphasized.*

*Keywords: folklore, methods of forming skills, national fairy tales, a foreign language lesson, primary school students, country studies.*

Каждый учитель не раз сталкивался с отсутствием интереса к иностранным языкам у своих учеников. Именно поэтому педагогам необходимо мотивировать учеников на протяжении всего времени изучения предмета.

Одним из самых интересных и продуктивных методов повышения мотивации - включение элементов страноведения на уроках иностранных языков.

Являясь комплексной наукой, страноведение включает в себя следующие компоненты: знакомство с особенностями исторического и экономического развития стран, изучение разнообразных сведений о стране изучаемого языка и ее культуре, а также изучение политического аспекта [4; 511–512].

В качестве главной цели такого предмета как страноведение выступает развитие коммуникативной компетенции обучающегося в контексте международной коммуникации, исходящее из его способности адекватно воспринимать и анализировать иностранную речь и оригинальный текст. Основными целями страноведения являются:

- формирование лингвострановедческой компетенции;
- получение знаний о традициях, искусстве, культуре, обычаях, географических и политических данных страны изучаемого языка;
- формирование уважительного отношения к другой стране.

Задачами изучения страноведения являются:

- усвоение социокультурного материала обучающимися;
- изучение основных средств языкового общения;

- изучение специфических особенностей английского языка для обозначения страноведческих явлений;
- изучение вербальных и невербальных коммуникаций посредством иностранного языка.

Страноведческий дискурс включает в себя процесс изучения и актуализации фактов языка в процессе коммуникации. С помощью изучения национальной культуры через призму иностранного языка, разбора полученной информации у обучающихся складывается картина мира, отраженная в произведении.

Изучая современные материалы и пособия по предмету страноведение, можно сделать вывод, что представленной информации недостаточно для полного понимания предмета, из чего следует необходимость использования дополнительных материалов для достижения поставленной цели. Огромное значение при знакомстве детей с английскими сказками имеет речь учителя на уроке. Как указывает в своем исследовании Апарина Ю.И., адаптивная речь учителя является средством создания на уроке условий для сотрудничества и сотворчества с учениками [1, с. 98].

Как мы знаем, сказка играет важную роль в жизни ребёнка. Исходя из этого, в целях изучения иноязычной культуры и обучения иностранным языкам в общем, мы можем прибегнуть к ее использованию, в качестве одного из средств обучения. В английской сказке отражены наиболее яркие и значимые особенности народа, раскрывается его взгляд на различные события и явления. Благодаря сказке ребёнок будет иметь возможность погрузиться в многогранный мир английского народа. Сама по себе литературная сказка является значимой составляющей частью национальной культуры, и именно поэтому, изучение ее в курсе английского языка будет целесообразно.

Народные сказки являются национальным сокровищем каждой культуры. Сказки, как часть детской литературы, могут быть средством преподавания английского языка как иностранного языка. Они учат морали и ценностям, подчеркивая наиболее универсальные нормы и стандарты языкового существования. Кроме того, сказки — это особый тип текста, который может быть адаптирован в соответствии с возрастом ребенка, в то время как их композиция предложений и сюжет просты и понятны [1; 8–10].

Сказки помогают детям замечать такие языковые области, как прошедшее время, прилагательные, сравнения и т. д. Эти языковые области могут быть освоены школьниками посредством чтения. Кроме того, сказки также содержат словари, которые учащиеся могут легко выучить. Благодаря двум входным данным: приобретению знаний о языке и изучению словарей, обучающиеся могут лучше развивать языковые навыки. Что касается исследования, то использование сказок в развитии навыков слушания считается полезным.

Сказка досконально представляет мировоззрение и культурные ценности страны изучаемого языка, ведь она является произведением устного народного творчества. Это позволяет нам говорить о том, что сказка вобрала в себя все национальные качества своего народа.

Концентрация лингвистических (грамматических, стилистических) и страноведческих явлений (обычаи, традиции, культура народа) отображает уникальность фольклорного материала.

Использование сказок на уроках иностранного языка способствует преодолению культурной интерференции у обучающихся, ведь даже на начальных этапах обучения младшие школьники узнают больше про климат, природу, домашний быт страны изучаемого языка посредством чтения сказок, используемых в качестве учебного материала. Маленький читатель приобщается к другой национальной культуре, расширяет образовательный кругозор [5].

Помимо этого, в сказке можно увидеть различные грамматические явления, характерные для иностранного языка. В своем исследовании Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. указывают, что речь учителя на уроке, способствуют продвижению учащихся в образовательном процессе, расширяет их кругозор и лингвистическую компетентность [3, с. 100].

Благодаря приобретению знаний о стране изучаемого языка у младших школьников формируется познавательный интерес. Обучающиеся увлекаются культурой страны, узнают различные сведения из истории, географии, изучают музыку, живопись, праздники, знакомятся с жизнью сверстников, соотносят иноязычную культуру с родной.

Более того, стоит отметить, что сам страноведческий дискурс может быть эффективно актуализирован, например, при знакомстве обучающихся с биографией писателя.

Таким образом, использование сказок страны изучаемого языка в рамках учебной дисциплины является не только отличным средством для изучения страноведения, но и прекрасным способом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков.

### *Литература*

1. Абышева, Е. М. Лингвострановедческий аспект изучения сказки (на материале фольклорных сказок Пиреней) / Е. М. Абышева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 15.2 (95.2). — С. 8-10. — URL: <https://moluch.ru/archive/95/20724/> (дата обращения: 01.10.2021).

2. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка//Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Москва, 2006. 226 с.

3. Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97-101

4. Базанова, А. С. Изучение страноведческого аспекта на уроках английского языка / А. С. Базанова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 22 (312). — С. 511–512. — URL: <https://moluch.ru/archive/312/71004/> (дата обращения: 28.09.2021).

5. Шамов, А. Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках иностранных языков [Текст] / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. — № 6–2016 204 с. — Библиогр.: 56 с.

**Гуриан К.В.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

*goldenspeak@mail.ru*

Научный руководитель: Арапова Полина Иосифовна

канд пед наук, доцент

### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДИКИ «ШКОЛА ВНИМАНИЯ»)**

*Статья посвящена адаптации методики «Школа внимания» (Пылаева Н. М., Ахутина Т.В., 2021) на занятиях по развитию речи для детей старшего дошкольного возраста. В данной статье рассматривается возможность развития регуляторных функций и речи с помощью данной методики. Анализируются факторы, способствующие успешному развитию регуляторных функций у детей. Приводятся примеры использования разработанных нами наглядных пособий. В результате делается вывод о том, что на каждом этапе применения адаптированной методики «Школа внимания» решаются задачи по развитию регуляторных функций и речи.*

*Ключевые слова: регуляторные функции, развитие речи.*

*The article is devoted to the adaptation of the methodology "School of attention" (Pylaeva N.M., Akhutina T.V., 2021) for classes on the development of speech for children of senior preschool age. This article discusses the possibility of developing regulatory functions and speech using this technique. The factors contributing to the successful development of regulatory functions are analyzed. Examples of using the visual aids developed by us are given. As a result, it is concluded that at each stage of the application of the adapted methodology "School of attention", the tasks of the development of regulatory functions and speech are solved.*

*Keywords: regulatory functions, speech development.*

Как регуляторные функции, так и речевое развитие определяют уровень когнитивной и психологической готовности ребенка к школьному обучению,

поэтому, изучение взаимодействия этих функций – это актуальная задача современной педагогики и психологии.

Выделяют следующие регуляторные функции:

1. способность к торможению неадекватного действия;
2. возможность переключения;
3. рабочая память, т. е. способность сохранять и преобразовывать информацию для управления поведенческим ответом на событие и/или для осуществления когнитивных операций [1].

Развитие речи – это комплексное обозначение ряда психических процессов, которые связаны с овладением ребёнком устной и письменной речи. Развитие речи и регуляторных функций происходят не автономно, между ними существует прямая корреляция: развитие регуляторных функций способствует постепенному увеличению познавательных возможностей. Так, развитие рабочей памяти позволяет ребёнку выделять и запоминать сначала отдельные фонемы, а затем слова среди потока речевого взаимодействия, что способствует увеличению количества лексических единиц, которые он может использовать в общении [3].

Развитие речи в свою очередь ведет за собой становление регуляторных функций. В основе этого лежат принципы культурно-исторического подхода, в котором средством развития речевых функций является внутренняя речь. Именно она, по мнению Л.С.Выготского, становится средством целеполагания, планирования и совершения ребенком произвольных действий [5].

Степень развития этих функций в гораздо большей степени, чем коэффициент умственного развития или начальные навыки чтения и математического счета, определяет готовность ребенка к школе. Степень развития рабочей памяти и умения оттормаживать неадекватные действия являются хорошими предикторами успехов в чтении и математике от детского сада до средней школы.

Параллельное развитие регуляторных функций и речи имеет решающее значение для успеха ребенка не только в школе, но и в дальнейшей жизни.

Для того, чтобы развивать регуляторные функции на занятии по развитию речи с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, необходимо соблюдать следующие условия:

1. «Обеднённая» среда в кабинете: необходимо убрать всё лишнее из поля зрения ребёнка: на столе должен остаться необходимый минимум предметов.
2. Удобная поза ребенка на рабочем месте: подходящая по росту подставка для ног, стул с удобной спинкой, при необходимости можно подкладывать подушку под спину ребенка.
3. Наличие наглядного плана урока: зрительная опора в виде плана даёт ребенку возможность контролировать ход занятия, упорядочивать этапы реализации заданий и удерживать финальную цель.

4. Выделение времени для ребёнка на «вхождение» в задание, при необходимости можно помочь ему начать: посмотреть в глаза, прикоснуться, обратиться по имени.

5. Дозирование нагрузки с учётом возможностей ребенка: при необходимости можно устраивать перерывы на физкультминутку.

6. Краткие формулировки задач: они должны звучать как инструкция: послушай, запомни, остановись и проверь, подумай;

7. Разбивать сложное задание на части и давать инструкцию в начале каждого этапа, например:

1. «Открой коробку и достань части животных.»

2. «Собери животных из деталей.»

3. «Поставь животных в ряд слева направо.»

4. «Достань из коробки одну карточку с названием животного.»

5. «Прочитай слово.»

6. «Положи это слово к соответствующему животному.»

8. Своевременная обратная связь: важно сразу разъяснить ребенку, в чём он допустил ошибку, дать возможность её исправить и похвалить ребёнка.

9. Поощрение: ведение блокнота, в который педагог ставит наклейку или печать в качестве поощрения в конце занятия.

10. Рефлексия в конце каждого занятия: с помощью педагога ребенок оценивает самого себя: что у него на занятии получилось, а что – нет, что показалось особенно интересным, каким было поведение ребенка, и кратко это фиксируется в блокноте. Такая аналитика помогает ребенку видеть личную динамику на занятиях, поддерживает его учебную мотивацию и вдохновляет на занятия.

Для коррекции отставаний в развитии функций программирования и контроля эффективна методика «Школа внимания» (Пылаева, Ахутина, 2021), разработанная на материале счетного ряда. Данная методика взята нами за основу и адаптирована для применения на занятии по развитию речи для того, чтобы одновременно решались две задачи: развитие регуляторных функций и развитие речи.

Для проведения занятия по адаптированной методике необходимы следующие материалы:

1. Кукольный театр «Сказки на столе: Теремок».

2. Пособие «Школа внимания» (Пылаева, Ахутина, Москва 2021) стр. 6 и 17.

3. Разработанное нами наглядное пособие в виде крупных карточек с цифрами на твёрдом многоразовом материале.

4. Разработанное нами наглядное пособие в виде крупных карточек с названиями персонажей сказки на твёрдом многоразовом материале.

5. Разработанное нами наглядное пособие в формате А4 для звукобуквенного анализа слов, с яркими изображениями персонажей, на твёрдой многоцветной основе.

6. Мяч.

Наглядность используемых материалов является для ребенка средством формирования компонентов мыслительной деятельности в форме образов, развития умений оперировать ими и включать их в более сложные структуры мышления [5].

Разработанная нами методика состоит из 6 частей, каждая из которых решает как задачи речевого развития ребенка, так и задачи развития регуляторных функций:

Часть 1. Ознакомление со сценарием сказки.

Часть 2. Работа с наглядным числовым рядом.

Часть 3. Работа с использованием пособия «Найди ошибку» по методике «Школа внимания».

Часть 4. Развитие навыков глобального чтения. с использованием кукольного театра и разработанного нами наглядного пособия.

Часть 5. Развитие навыков звукобуквенного анализа.

Часть 6. Подвижная игра с использованием мяча.

Часть 1. Ознакомление со сценарием сказки.

На данном этапе педагог и ребенок совместно проигрывают сценарий сказки «Теремок» с помощью кукольного театра «Сказки на столе: Теремок». Педагог начинает рассказывать сказку и даёт возможность ребенку продолжить фразу из сказки, ответить за персонажа, поддерживая таким образом увеличение речевой активности и произвольного внимания ребенка.

Решаемые задачи:

А. Развитие регуляторных функций:

1. Развитие рабочей памяти: ребёнок вынужден запомнить слова, с которыми каждый персонаж обращается к жителям Теремка, а также запоминать то, какие персонажи уже поселились в Теремке.

2. Развитие навыков произвольного внимания.

3. Развитие навыков программирования и контроля: ребёнок проигрывает определенный сценарий с каждым из персонажей, в их появлении в сказке есть очерёдность, которую ребенок контролирует.

Б. Развитие речи:

1. Развитие навыков связной диалогической речи.

2. Автоматизация звуков в связной речи.

3. Развитие понимания речи: ребенок ориентируется на инструкцию педагога.

Часть 2. Работа с наглядным числовым рядом.

На данном этапе следует использовать методику «Школа внимания» (Пылаева, Ахутина, Москва 2021) стр. 6. с разработанным нами наглядным

материалом (ряд цифр, напечатанных на отдельных карточках крупным шрифтом).

Ребёнок показывает, кто пришёл по счёту первым, кто вторым, отвечает на вопросы: «Какой по счёту пришла мышка/лисичка?». Ребёнок раскладывает цифры перед каждым персонажем из кукольного театра, учитывая порядок их появления в сказке по сценарию.

Решаемые задачи:

А. Развитие регуляторных функций:

1. Развитие рабочей памяти: здесь ребенок вынужден сохранять и преобразовывать информацию (порядок появления персонажа в сказке) для управления поведенческим ответом (для выбора соответствующей карточки с номером персонажа).

Б. Развитие речи:

1. Развитие лексико-грамматической стороны речи (правильное употребление порядковых числительных).

Часть 3. Работа с использованием пособия «Найди ошибку» по методике «Школа внимания».

На данном этапе следует использовать методику «Школа внимания» (Пылаева, Ахутина, Москва 2021) стр. 17. Здесь представлена картинка, на которой изображены все персонажи сказки, но специально допущена ошибка (вместо волка нарисован ёжик). Задача ребенка – найти ошибку, объяснить свой выбор и вспомнить, какой персонаж был вместо ёжика.

Решаемые задачи:

А. Развитие регуляторных функций:

1. Возможность переключения от стереотипной когнитивной цепи (выявление нового персонажа и определение, вместо какого из персонажей он появился).

2. Контроль собственных когнитивных операций (необходимость прибегнуть к методу рефлексии и вспомнить, какие персонажи были в сказке).

2. Профилактика и устранение регуляторной дискалькулии.

Б. Развитие речи:

1. Усвоение правил употребления предлогов (вместо, после).

3. Развитие навыков связной речи.

Часть 4. Развитие навыков глобального чтения.

На данном этапе используется настольный кукольный театр и разработанные нами наглядные пособия в виде крупных карточек с названиями персонажей сказки на твёрдом многоразовом материале.

Ребенок получает карточки с названиями персонажей. Его задача состоит в том, чтобы прочитать название персонажа «подарить» его соответствующему герою из настольного кукольного театра «Сказки на столе: Теремок»: мышка, лягушка, зайчик, лисичка, волчок и медведь.

Решаемые задачи:

А. Развитие регуляторных функций:

1. Развитие возможностей удерживать финальную цель: у ребенка есть мотивация «подарить» карточки каждому персонажу.

2. Контроль собственных когнитивных операций (необходимость прибегнуть к методу рефлексии и вспомнить, какие персонажи были в сказке).

Б. Развитие речи:

1. Развитие навыков глобального чтения.

2. Профилактика регуляторной дисграфии.

3. Профилактика орфографических ошибок на письме.

Часть 5. Развитие навыков звукобуквенного анализа.

Для этой части мы разработали наглядные пособия в формате А4 для звуко-буквенного анализа слов, с яркими изображениями персонажей, на твёрдой многоразовой основе. Здесь ребенок делает письменную работу. Его задача состоит в том, чтобы определить, какая буква в названии персонажа пропущена и написать её:

А) Звуко-буквенный анализ: вставь первую букву в слове.

\_ышка

\_ягушка

\_айчик

\_исичка

\_олчок

\_едведь

Б) Звуко-буквенный анализ: вставь последнюю букву в слове.

Мышк\_

Лягушк\_

Зайчи\_

Лисичк\_

Волчо\_

В) Звуко-буквенный анализ: вставь пропущенную букву в слове.  
(Шипящие звуки, автоматизация).

Мы\_ка

Лягу\_ка

Зай\_ик

Лиси\_ка

Вол\_ок

Решаемые задачи:

А. Развитие регуляторных функций:

1. Развитие координации и контроля движений «глаз – рука».

2. Развитие графо-моторных функций.

3. Развитие навыков произвольного внимания.

Б. Развитие речи:

1. Развитие фонематического восприятия.

2. Развитие навыков слухового внимания и памяти.
3. Развитие навыков звуко-буквенного анализа слова.
4. Автоматизация шипящих звуков.
2. Профилактика и устранение регуляторной дисграфии.

Часть 6. Подвижная игра с использованием мяча.

Педагог просит называет первую часть названия персонажа и бросает ребенку мяч. Задача ребенка состоит в том, чтобы поймать мяч и назвать вторую часть названия персонажа, например:

П.: «Лови мяч! Лягушка!»

Р.: «Квакушка!»

П.: «Волчок!»

Р.: «Серый бочок!»

Решаемые задачи:

А. Развитие регуляторных функций:

1. Контроль координации собственных движений.
2. Контроль возможности переключения от моторного действия к когнитивной задаче и их сочетание.
3. Развитие возможностей переключения засчёт необходимости соблюдать очередность действий в игре.

Б. Развитие речи:

1. Развитие фонематической стороны речи и слухового контроля засчёт необходимости подбирать рифму.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на каждом этапе применения адаптированной методики «Школа внимания» решаются задачи по развитию регуляторных функций и всех сторон речи. Эти задачи решаются успешно благодаря наличию наглядных пособий, делению упражнений на этапы и включению в занятие подвижной игры.

### *Литература*

1. Арапова П.И. Младший школьник как субъект жизнедеятельности // Начальная школа. – 2018. – № 4. – С. 7-11.
2. Ахутина Т.В., Горина Е.Ю. Оценка функций программирования и контроля у первоклассников. М., 2019. – С. 14.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2011. – С. 12, 23-40, 310.
4. Веракса А.Н. Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований. – 2019. Т.40. – №3. – С. 4-9.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. – С. 150-172.
6. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и её функции в обучении, – 2016. – С. 3-5.

7. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. - М.: Роспедагенство, 2005. - 128с.

**Кондакова В.Г.,**  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
kondakova.1995@mail.ru  
тьютор ГБОУ города Москвы "Школа № 2070 имени Героя Советского  
Союза Г.А. Вартаняна"

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**

*В данной статье показан обзор зарубежной и отечественной литературы по математическому развитию детей дошкольного возраста с фокусом на занимательный материал. В ходе данного исследования было проведено 3 интервью на предмет выявления существующих средств занимательного математического материала с обоснованием их эффективности. Также в данном исследовании представлены результаты опроса двенадцати педагогов дошкольного образовательного учреждения на предмет выявления тех средств формирования математических навыков у детей дошкольного возраста средствами занимательного математического материала, который они используют наиболее часто в ходе занятий. Анализ интервью и опроса показал, что на данный момент не определён четкий набор средств, позволяющий эффективно формировать математические навыки средствами занимательного материала. В заключении работы даны 5 ключевых советов математической деятельности с дошкольниками с использованием занимательного материала, позволяющих повысить эффективность занятий по математике.*

*Ключевые слова: занимательный материал, математический материал, математическое развитие, дети дошкольного возраста, дошкольники.*

*This article provides an overview of foreign and domestic literature on the mathematical development of preschool children with a focus on entertaining material. In the course of this study, 3 interviews were conducted to identify existing means of entertaining mathematical material with a justification of their effectiveness. This study also presents the results of a survey of twelve teachers of a preschool educational institution in order to identify those means of forming mathematical skills in preschool children by means of entertaining mathematical material that they use most often in the course of classes. The analysis of the interviews and the survey showed that at the moment there is no clear set of tools that can effectively form mathematical skills by means of entertaining material. At the end of the work, 5 key tips for mathematical*

*activity with preschoolers using entertaining material are given to improve the effectiveness of mathematics classes.*

*Key words: entertaining material, mathematical material, mathematical development, preschool children.*

Математическое образование в дошкольном детстве – это обширная область науки для изучения и переложения на практику, которая в свою очередь включает в себя обеспечение стимулирующих занятий и учебных условий, организованных дошкольными педагогами, родителями/опекунами и другими специалистами с целью реализации необходимых занятий для получения возрастного опыта, который расширяет знания и развитие математических понятий и навыков у дошкольников. Как правило, дошкольное математическое образование осуществляется в возрасте 3–6 лет, но во многих странах даже самые маленькие дети ходят в центры для детей младшего возраста.

Для развития данной области исследований необходим прочный фундамент теории и методологии, а также учет практических условий обучения детей дошкольного возраста, а также социальных потребностей и соответствующих рамок образовательной политики. Более того, с дидактической точки зрения, также требуется рассмотрение содержания математики, преподаваемой дошкольникам.

Как показывают многочисленные публикации по преподаванию и изучению математики в дошкольном детстве, выпущенные за последние несколько лет, это поле исследования в области математического образования становится все более актуальной дисциплиной. То же самое отражают группы по интересам, рабочие группы и исследовательские форумы, посвященные математическому образованию в возрасте от 3-х до 6 лет.

Как стало известно относительно недавно, по мнению исследователей Аунио П., ЛеФевр Дж., Юн К. и др., развитие математических навыков и обучение возникающим навыкам в дошкольном детстве имеют важное значение для математического образования и прогресса развития в долгосрочной перспективе [1,3,6].

Дети, в т.ч. дошкольники, принимают участие в культурной жизни, где сегодня числовые аспекты являются неотъемлемой частью повседневной жизни. Тем не менее, существуют различия в степени, в которой дети обращают внимание на данные аспекты, и, следовательно, в том, как они узнают значение чисел, графическое представление чисел и способы их использования. С опорой на мнение таких исследователей, как ЛеФевр Дж. и Скварчук С., распространённым предположением является, что домашняя среда, в которой учатся считать, является сильным фактором [3,4], что не в последнюю очередь отражается в большом количестве исследований, посвященных социально-культурному фону и демографическим факторам, которые являются предвестником прогресса обучения. Исследователи Вершаффель Л., Рате С.,

Вейнс Н., Смедт Б. и Торбейнс Дж. также проверили общее предположение о том, что домашняя среда влияет на прогресс детей в математическом развитии, сравнив склонность маленьких детей спонтанно сосредотачиваться на математике и числовых символах в их домашней среде [5].

Большое количество исследований в области математического образования в дошкольном детстве изучает, что понимают дети в математике и как это понимание развивается, а кроме того, какими способами можно наиболее эффективно формировать математические навыки и умения у детей. Эти знания имеют решающее значение при разработке обучения, которое способствует более продвинутому мышлению и стратегиям решения проблем, которые поддерживают концептуальный рост.

Итак, важно понимать, каким образом наиболее эффективно возможно организовать работу по математическому развитию детей дошкольного возраста с помощью занимательного математического материала. Такому процессу обучения необходимо способствовать приобретению, а также закреплению математических представлений и навыков, кроме того, развитию самого процесса таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, группировка и пр.

Целью формирующей элементарные представления по математике программы для дошкольников является интеллектуальное развитие детей, а также зарождение приемов умственной деятельности, творческого и вариативного мышления на основе овладения детьми количественными отношениями предметов и явлений окружающего мира. Кроме того, с целью эффективной работы педагога с детьми дошкольного возраста ему (педагогу) необходимо опираться на следующие принципы в своей работе: (1) деятельности, (2) творчества, (3) интеграции, (4) дифференцированного подхода, (5) доминирования интересов, (6) психофизической комфортности, (7) природосообразности [7].

В ходе данного исследования было проведено 3 интервью с педагогическими работниками дошкольного учреждения города Москвы "Школа № 2070 имени Героя Советского Союза Г.А. Варганяна", в ходе которых было выявлено, что для организации работы по математическому развитию детей дошкольного возраста необходимо использовать занимательные материалы, под которыми понимается: совместная игра воспитателя с ребенком, самостоятельная деятельность детей, математические праздники и развлечения, отгадывание загадок, занимательных вопросов, шуточных задачек, головоломок, чтение математических сказок.

На основании результатов интервью мы составили опросник на выявление наиболее часто используемых форм работы по формированию математических навыков у детей дошкольного возраста, а также с возможностью развернутого ответа, почему они являются наиболее эффективными по мнению

педагогических работников дошкольного учреждения. В опросе приняли участие 12 работников.

Интерпретируя полученные результаты отметим, что 50% опрошенных отметили, что наиболее эффективными они считают математические праздники и развлечения, 25% опрошенных указали, что они чаще всего используют в своей работе совместную игру воспитателя и детей, оставшиеся 25% опрошенных указали, что наиболее часто они смешивают представленные виды активности, так как считают, что достичь успешного результата можно только с использованием различных видов деятельности.

Таким образом, следует выделить, что на данный момент не существует единого мнения по эффективному формированию математических умений и навыков дошкольников посредством занимательного математического материала, в связи с чем, опираясь на собственный практический опыт работы с детьми дошкольного возраста, считаю целесообразным предложить следующие пять ключевых советов математической деятельности с дошкольниками с использованием занимательного материала.

Ключевые советы математической деятельности для проведения занимательных занятий:

1. Энтузиазм. Педагоги, работающие с дошкольниками, должны проявлять к предмету такой же энтузиазм, который они хотят видеть у детей. Педагогам следует проявлять энтузиазм к математике и находить способы воплощать этот энтузиазм в занятиях – только тогда дети станут более склонными к обучению;

2. Занимательные материалы. Обсуждая математику, используйте забавные и развлекательные материалы, например: пуговицы, наклейки или цветные бусины. Многие дети учатся наглядно, и наличие материальных предметов, с которыми можно работать, поможет лучше понять изучаемые математические концепции;

3. Жизненные ситуации. Убедитесь, что дошкольники знают, как математика применима в повседневной жизни. Придумайте задачи-рассказы, которые покажут им, как математику можно использовать в интересующих их ситуациях. Используйте спорт, танцы и видеоигры как способ вовлечь учащихся в процесс изучения математики и её приложения в реальной жизни.

4. Технология. Педагоги могут использовать технологии для обучения математике. Сегодняшних дошкольников привлекают новые технологии, и они часто учатся на планшетах или с помощью SMART-Board'ов. Использование технологий в планах занятий поможет детям не только усвоить математические концепции, но и узнать, как технологии можно использовать в повседневной жизни.

5. Возможности будущего карьерного роста с помощью математических умений. Покажите дошкольникам, как в разных профессиях используется математика. Например, педагог может показать детям, как врачи и ветеринары

используют математику в повседневной жизни. Прикладная позиция математики в желаемой для детей области может побудить их сосредоточиться на заданиях и сохранить математические концепции.

Таким образом, используя данные советы, педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, обнаружат, что их ученики стали более вовлечёнными и мотивированными на изучение математики и её основ.

### *Литература*

1. Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and individual differences*, 20(5), 427-435.

2. Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 103(4), 516-531.

3. LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55.

4. Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., & LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of experimental child psychology*, 121, 63-84.

5. Verschaffel, L., Rathé, S., Wijns, N., De Smedt, B., & Torbeyns, J. (2018). Young children's early mathematical competencies: the role of mathematical focusing tendencies. Invited plenary lecture. In 4th International Conference for Researches working in Early Childhood Mathematics Education, Date: 2018/05/29-2018/05/30, Location: Kristiansand, Norway.

6. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *issues & answers*. rel 2007-no. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).

7. Стожарова, М. Ю., & Михалева, С. Г. (2012). Формы организации математической деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Детский сад: теория и практика*, (1), 70-75.

**Медведева В.В.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Medvedevavv651@mgpu.ru

Научный руководитель: доктор психологических наук,

профессор ИППО МГПУ М.А. Романова

## **ПОТЕНЦИАЛ КОНСТРУИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В настоящей статье автором исследован потенциал конструирования как средства формирования математических представлений у дошкольников. Представлены задачи при формировании математических представлений и задачи конструирования у дошкольников возраста 4-5 лет. Сделан вывод о том, конструирование позволяет улучшать сенсорные и интеллектуальные способности, что обеспечивает развитие математических представлений.*

*Ключевые слова: конструирование, математические представления дошкольников.*

*In this article, the author investigates the potential of construction as a means of forming mathematical representations in preschoolers. The tasks in the formation of mathematical representations and design tasks for preschoolers aged 4-5 years are presented. It is concluded that the design allows to improve sensory and intellectual abilities, which ensures the development of mathematical representations.*

*Keywords: construction, mathematical representations of preschoolers.*

В становлении и развитии математических представлений у детей дошкольного возраста эффективно используется конструирование. Определим, что такое конструирование, его виды и рассмотрим потенциал конструирования как средства формирования математических представлений у детей дошкольного возраста.

Конструирование можно охарактеризовать как вид деятельности дошкольника, который носит продуктивный характер. Целью данного вида деятельности является получение заранее задуманного продукта, соответствующего его функциональному назначению.

Развитие конструирования у детей дошкольного возраста рассматривали: В.С. Мухина, Л.А. Венгер, Г.А. Урунтаева, В.Г. Нечаева, Н.Н. Поддъяков, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.В. Куцакова, Л.А. Парамонова, Г.А. Урадовских.

В зависимости от вида используемого материала при обучении детей конструированию в детском саду, различают следующие виды конструирования:

- *логические и математические игры («Сложи картинку», «Сложи квадрат», «Колумбово яйцо», «Геометрическая мозаика», «Дроби», «Палочки Кюизенера», счетные палочки и другие).*

- *конструирование из строительного материала* (различные геометрических тела (куб, цилиндр, призма и другие), небольшие игрушки, изображающие людей, растения, животных, транспорт, LEGO, магнитные конструкторы, мягкие крупногабаритные модули и другие) [1, 9].

- *конструирование из бумаги.*

- *конструирование с использованием природного материала и другие.*

Анализ различных источников позволил раскрыть потенциал конструирования, а также выделить связь конструирования с формированием математических представлений у детей дошкольного возраста [8, 3].

1. Конструирование способствует накоплению сенсорного опыта и развитию мелкой моторики, что позволяет формировать творческое воображение, сложные мыслительные действия. В процессе игры дети рассказывают друг другу свои замыслы, объясняют свои действия, что позволяет развить и улучшить речь, а также расширить словарный запас.

2. Конструирование позволяет реализовать познавательную активность детей и носит практический характер: ребенок не только разглядывает предметы, но и работает с ними (разъединяет, соединяет, экспериментирует). Поделки, созданные постройки и сооружения предназначены для практического использования в игре. Дети учатся понимать взаимосвязь конструкции и ее практического назначения [6, 7].

3. Конструирование в дошкольном возрасте связано с игрой. Процесс конструирования реализуется у детей через игру и в игре. Педагог включает игру с использованием возможностей конструирования в процесс формирования математических представлений у дошкольников.

4. В процессе конструирования дети учатся различать внешние качества предмета: величина, форма, пространственные характеристики, строение и другие.

5. С помощью конструирования совершенствуется развитие логических приемов мышления: синтез, анализ, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование. Это наиболее соответствует процессу математического развития дошкольников [5].

6. С помощью конструирования развивается способность к планированию работы, а также к ее анализу. Формируется стремление к самостоятельному творческому поиску, умение детей использовать в конструкторской деятельности модели, чертежи, схемы.

7. Задачи, которые решаются с помощью конструктора LEGO: задачи из образовательной и художественной деятельности [2].

Рассмотрим задачи по формированию элементарных математических представлений у дошкольников (ФЭМП), соотнесем их с задачами конструирования. Для анализа выберем инновационную программу дошкольного образования «От рождения до школы», среднюю группу (дети 4-5 лет). Результаты исследования представлены в Таблице 1 [4].

Основные разделы ФЭМП	Задачи ФЭМП	Задачи конструирования
<p>Научный журнал ГА Количество и счет</p>	<p>Вводится понимание множества как целого, состоящего из элементов разных по форме, цвету и размеру. Сравнение частей множества. Счет до 5. Формирование представления о порядковом счете.</p>	<p>№4/2021 Сооружение построек, различных по уровню сложности конструирования (дом 2-3 этажа, гараж для нескольких машин и т.п.). Умение использовать постройки из строительного материала в сюжетно-ролевой игре. Умение использовать строительный материал разного цвета при создании украшения для постройки. При изучении счета до 5 можно использовать LEGO конструктор. Например, можно соорудить поезд с количеством вагонов до 5 или счетную лесенку.</p>
<p>Величина</p>	<p>Развитие умения сравнивать два предмета по величине (высоте, длине, ширине), по толщине. Раскладывание предметов в убывающем и возрастающем порядке. Сравнение предметов по двум признакам величины (длине и ширине).</p>	<p>Сооружение построек из крупного и мелкого строительного материала. Анализ постройки: выделение основных частей, соотношение их по форме и величине. Например, из деталей конструктора можно соорудить дорожки для пешеходов (разные по ширине и длине) или гараж для машин разного размера. Обязательно обыгрывание созданных построек.</p>
<p>Форма</p>	<p>Увеличение знаний о геометрических фигурах: треугольнике, круге, квадрате, а также шаре, кубе. Знакомство с фигурой прямоугольник. Формирование представления о том, что</p>	<p>Умение называть и различать строительные детали (брусочек, куб, кирпич, пластина). Пользоваться строительным материалом с учетом его свойств для создания конструкции.</p>

	<p>фигуры могут быть различных размеров.</p> <p>Развитие ассоциации форм предметов с геометрическими фигурами (например, тарелка-круг, платок-квадрат и другие).</p>	<p>Способность самостоятельно мерить постройки (по высоте, длине и ширине), придерживаться заданного принципа конструкции.</p> <p>Развитие ассоциативных связей.</p> <p>На данном этапе изучения может быть предложена дидактические игры «Разложи по форме», «Найди различия» и другие.</p>
<p>Ориентировка в пространстве</p>	<p>Закрепить умение определять место положения предметов относительно себя.</p>	<p>Умение анализировать образец постройки, определять пространственное расположение основных частей постройки относительно друг друга.</p> <p>Например, могут быть использованы дидактические игры: конструктор «Коврик», «Построй по условиям» (слева одна фигура, справа другая) и другие.</p>
<p>Ориентировка во времени</p>	<p>Увеличение знаний детей о частях суток, их свойств и последовательности.</p> <p>Вводятся понятия «вчера», «сегодня», «завтра».</p>	<p>Можно использовать разноцветные объемные и плоские фигуры. Каждая часть суток с помощью ассоциации может быть представлена фигурой определенного цвета. Затем дети из перемешанных фигур выкладывают последовательность времен суток.</p>

Таблица 1. Взаимосвязь между задачами конструирования и задачами по формированию элементарных математических представлений у дошкольников возраста 4-5 лет

В целом можно сделать вывод о том, что задачи ФЭМП и задачи, которые ставятся в процессе обучения конструированию, имеют много

схожего и практически вытекают одни из других. Конструирование позволяет улучшать сенсорные и интеллектуальные способности, что обеспечивает развитие математических представлений.

### *Литература*

1. Елисеева О.Ю. Особенности математического развития у детей дошкольного возраста в конструктивной деятельности, 2018. [Электронный ресурс] <https://eliseeva-o-shat-dou22.edumsko.ru>
2. Киселева С.Н., Турабова Е.М. Конструирование и робототехника в дошкольном образовании в условиях ФГОС. Компетентностный подход: современные аспекты развития образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 2017.
3. Кондрашова Е. А., Халаимова Н.А. Развитие математических способностей дошкольников среднего возраста в процессе конструирования. [Электронный ресурс] <https://portalpedagoga.ru>
4. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп.— М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — с.336
5. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Двойнин А.М., Романова М.А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4 (54). С. 64-73.
6. Романова, М. А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии / М. А. Романова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2(55). – С. 62-66.
7. Савенков, А. И. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности / А. И. Савенков, М. А. Романова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 7(75). – С. 234-238.
8. Слюнко Т.В. Конструирование как средство формирования математических представлений дошкольников. [Электронный ресурс]: <https://studref.com>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155) с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 года.
10. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. - М.: Роспедагенство, 2005. - 128с.

**Петрикас Е.В.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

petrikas.ev@mgpu.ru

## **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В данной статье автор характеризует понятие «слушание как вид речевой деятельности» через описание его психофизиологических механизмов, структуры, целей, функций и видов, знание которых учителю начальных классов необходимо учитывать в своей работе.*

*Ключевые слова: речевая деятельность, слушание, русский язык, начальная школа.*

*The author of the article describes the concept of «listening as a type of speech activity» through a review of its psychophysiological mechanisms, a structure, types, goals and functions, because primary school teachers need to take them into account in their practice.*

*Key words: speech activity, listening, Russian language, primary school.*

Важнейшим аспектом начального языкового образования является собственно речевой аспект, что предполагает обучение школьников четырем видам речевой деятельности: письму, чтению, говорению, слушанию [1: с. 21]. И если вопросы формирования речевых умений в области письма, чтения и говорения как видов речевой деятельности получили освещение в методической науке, то проблемы обучения слушанию раскрыты не в полной мере.

Разработка методических решений в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности требует учета данных психолингвистики. Анализ работ психолингвистов (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.) с целью определения научных основ методики обучения слушанию показал, что понятие «слушание как вид речевой деятельности» получило освещение. Наибольший методический интерес представляют такие вопросы: трактовка базового понятия, психофизиологические механизмы, структура, цели, функции и виды слушания.

И.А. Зимняя определяет слушание как вид речевой деятельности как «процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема речевого сообщения во взаимодействии людей» [1: с. 54].

Взаимодействие участников в процессе слушания может быть как непосредственным, так и опосредованным, при этом основная цель слушания состоит в осмыслении поступающего на слух речевого сообщения» [2: с. 71].

Понимание услышанной речи происходит с помощью работы нескольких психофизиологических механизмов. Механизм слуховой памяти помогает человеку удерживать в памяти услышанные фрагменты речи, при этом информация воспринимается в виде смысловых блоков, а не отдельных слов. Механизм прогнозирования позволяет предположить, о чем будет прослушиваемый текст, предугадывать по контексту значение неизвестных слов, смысла отдельных частей текста. Действие механизма выделения смысловых опорных пунктов проявляется в мысленном сжатии содержания прослушанного текста и выделении в нем центрального понятия или ключевых слов. Благодаря работе этого механизма, услышанная информация понимается глубже, запоминается легче [4: с. 136–137]. Опора на психофизиологические механизмы позволит учителю организовывать слушание на уроках более продуктивно.

Слушание как вид речевой деятельности имеет четкую структуру. На первом (побудительно-мотивационном) этапе происходит осознание коммуникативного намерения, формирующего установку на слушание. От этой установки зависит дальнейшее поведение человека в ситуации общения, точность восприятия информации и глубина ее запоминания. Во взрослом возрасте люди мысленно формулируют установку для каждого акта слушания. Для обучения школьников слушанию учитель дает установку к каждому заданию («Послушайте диалог и скажите, мнение какого из героев вы разделяете и почему?»). Отсутствие установки приводит к невнимательности и незаинтересованности во время слушания. На втором (аналитико-синтетическом) этапе имеет место процесс восприятия и понимания звукового текста. Человек выполняет одновременно две операции: анализ прослушанного (разделяет текст на смысловые отрезки, находит знакомые и незнакомые лексико-грамматические конструкции) и синтез новой мысли (устанавливает смысловые связи между отрезками речи, обобщает полученные результаты, что приводит к восстановлению смысла, заданного автором). Прием информации завершается на третьем (исполнительном) этапе слушания, когда человек формирует свое отношение к услышанному и реагирует на него. Показателем успешности слушания считается способность к воспроизведению прослушанного (ответить на вопросы, оценить, провести анализ, пересказать, вступить в беседу и др.). На этом этапе человек осуществляет контроль деятельности слушания и определяет, достигнута ли цель [3: с. 363]. Корректное сопровождение учителем каждого этапа облегчает процесс слушания для детей.

Л.Е. Тумина указывает четыре цели, с которыми люди чаще всего начинают деятельность слушания: получить новую информацию, научиться что-либо делать; получить эстетическое удовольствие; отреагировать на просьбу, вопрос. Каждой из перечисленных четырех целей соответствует определенная функция слушания как вида речевой деятельности:

познавательная (узнать что-то новое, расширить кругозор, найти ответ на вопрос; для этого люди слушают лекции, подкасты, объяснения компетентных специалистов или доверенных лиц); регулятивная (приобрести знания о действиях в конкретных ситуациях для регулирования своих поступков и формирования необходимых умений; слушание критики, советов, инструкций); эстетическая (удовлетворить эстетические потребности; обогащение внутреннего мира через слушание оперы, стихотворений, художественных произведения в исполнении профессиональных чтецов); реактивная (проявить реакцию на слова собеседника в виде предложения, совета, ответа на вопрос) [4: с. 139–140].

Виды слушания, в соответствии с исследованиями Г.Д. Ушаковой, по охвату содержания подразделяются на глобальное и детальное. Глобальное слушание предполагает восприятие текста в целом и запоминание наиболее важной информации. Детальное слушание подразумевает глубокое осознание отдельных смысловых блоков и исходя из установки подразделяется на конструктивное и избирательное. В процессе конструктивного слушания человек выделяет главную и второстепенную информацию, устанавливает между ними смысловые связи. Для избирательного слушания характерно вычленение определенной, интересующей слушателя, информации. Еще один вид слушания – критическое, применяется для выяснения достоверности информации и составления собственных оценочных суждений [цит. по: 3: с. 364].

Таким образом, учет основных положений психолингвистики в области слушания как вида речевой деятельности (цели слушания, его механизмы, этапы, функции, виды) позволит повысить эффективность обучения слушанию как виду речевой деятельности в начальной школе.

#### *Литература*

1. Глухов В.П. Психолингвистика: учебник и практикум для вузов / В.П. Глухов. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 419 с.
2. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи [Электронный ресурс] // Основы теории речевой деятельности / под. ред. А.А. Леонтьев. URL: <https://iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf> (дата обращения: 18.10.2021).
3. Зиновьева Т.И. Обучение устному общению (развитие устно-речевой деятельности) // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – Разд. IV. – Гл. 5. – С. 361–381.
4. Тумина Л.Е. Слышать, слушать, понимать // Риторика / под. ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2017. – Раздел II. – Глава IV. – С. 132–159.

**Ракова А.М**

МАОУ Домодедовская гимназия № 5, Домодедово

*Nasya.rakova99@mail.ru*

Научный руководитель: Романова М.А.

доктор психол. наук, к. п. н., профессор

## **ОЛИМПИАДЫ «А Я ЗНАЮ МАТЕМАТИКУ» ОТ ЯНДЕКС УЧЕБНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье представлен логико-семантический анализ дефиниции «познавательный интерес» и его структура. В контексте авторского понимания познавательного интереса рассмотрен образовательный контент ЯндексУчебника «А я знаю математику». Проведен анализ заданий с точки зрения их направленности на развитие познавательного интереса. Особое внимание уделено обучающим подсказкам.*

*Ключевые слова: олимпиада, математика, интерес, познавательный интерес, ЯндексУчебник, обучающие подсказки.*

*The article presents a logical and semantic analysis of the definition "cognitive interest" and its structure. According to the author, the educational content of the Yandex Textbook "Now I know mathematics" is considered for the development of cognitive interest.. The analysis showed how tasks influence the development of cognitive interest. Special attention is paid to the training tips.*

*Keywords: olympiad, mathematics, interest, cognitive interest, Yandex Textbook, training tips.*

Назревшая на современном этапе потребность в повышении уровня математического образования учащихся на всех этапах обучения подчеркивает актуальность исследований в области повышения познавательного интереса к предмету. Очевидно, что особую роль в данном направлении имеет начальная ступень, так как в младшем школьном возрасте уровень сформированности познавательного интереса является ключевым фактором академической успешности. Однако, практика обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста математике зачастую не обеспечивает должного уровня сформированности познавательного интереса у детей к математической деятельности вообще, и деятельности, связанной с решением олимпиадных задач и задач повышенной сложности, в частности.

Любой преподаватель знает, что усвоение материала зависит от заинтересованности ребёнка в течение всего урока, а активизация познавательной деятельности положительно влияет на качество знаний и на развитие когнитивных способностей [2, с.65].

Формирования познавательного интереса на занятиях математикой – сложная и многогранная проблема. На разных этапах становления и развития науки ею занимались многие ученые педагоги: Я.А.Коменский, Ж.Ж. Руссо, Ю.М.Забродин, Ф.А. Дистерверг, Г.И.Щукина, А.А. Савенков и множество других. С позиции когнитивной психологии к данной проблеме обращались Дружинин В.Н., Ушков Д.В., Савенков А.И., Романова М.А. и другие.

Обратимся к логико-семантическому анализу дефиниций «познавательный интерес» и «интерес».

В трудах А.Н. Леонтьева мы находим, что «интерес» рассматривается как «положительно окрашенный эмоциональный процесс», который непосредственно связан с потребностями ребенка. В частности, с врожденным любопытством и потребностью постоянно узнавать нечто новое об изучаемом предмете или объекте, вызвавшего интерес, повышением внимания к объекту интереса. В созвучных исследованию Леонтьева А.Н. трудах «интерес» понимают как «потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности» [1, с. 15-18]

Трактовка Л.С. Выготского также отражает личностно-ориентированный подход, но уже рассматривается как некий специфический уровень развития потребностей. Причем, главной характеристикой данного уровня является свобода. Выготский Л.С. речь ведет об осознанном стремлении как «влечении для себя» и подчеркивает, что это стремление следует отличать от инстинктивного импульса, являющегося «влечением в себе». Видим, что понятие «интерес» тождественно «высшим культурным потребностям» [5, с. 58 -61]

В работах педагогов, психологов и методистов можно встретить несколько направленностей (видов) интереса по характеру деятельности: спортивный, познавательный, творческий и др.

С точки зрения выделенного основания классификации очевиден состав познавательного интереса: процесс приобретения знаний; процесс овладения званиями; процесс учения. Такая структура отражает особенности протекания процесса развития познавательного интереса. Прежде всего, как поступательного движения к самостоятельному открытию.

Несколько другой ракурс представлен в трудах Щукиной Г.И. Здесь «познавательный интерес» рассмотрен в непосредственной связи с самим процессом учения и условиями обучения. В данном контексте под познавательным интересом понимается «расположенность школьника к учению, к познавательной деятельности к области одного, а может быть, и ряда учебных предметов» [5 с.7-8 ]. В то же время Щукина Г.И. солидарна с Выготским Л.С., считая познавательный интерес исключительно личностным образованием, которое никак не может быть сведено к каким-либо свойствам и проявлениям.

Как направленность личности ребенка на приобретение знаний в отдельных областях наук понимает познавательный интерес М.А. Бесова. А идентичность стремления ребёнка познавать что-то новое, вникать в сущность предметов, объектов или явлений, находить связи и отношения между ними и дефиниции «познавательный интерес» мы видим у Т.А. Куликоваой.

Как видим, большинство авторов единодушны в том, что познавательный интерес – это потребность ребенка к овладению новыми знаниями. А движущей силой этой потребности является любопытство.

К.Д. Ушинский отмечал, что любопытство непосредственно ведет ребенка к вопросам, способствует созданию ориентировок в окружающем его мире, позволяет сосредоточить умственную деятельность и переводит ее в любознательность.

В.А. Сухомлинский подчеркивал важность развития любознательности. В этом, по его мнению, состоит сущность воспитания способностей. Любознательность – «это растущая, никогда не угасающая, а наоборот, все время усиливающаяся потребность знать и стремление узнать, объяснить».

Для развития познавательного интереса нужен переход от уже известного предмета к неизвестному. Во многих работах развитие познавательного интереса связываются с наблюдательностью, вниманием, памятью, логическим мышлением, то есть интерес представляет синтез сложных личностных процессов.

С самого начала обучения у детей в школе, начинает формироваться познавательный интерес. В первые годы обучения мы часто замечаем, как быстро у детей развивается интерес. В начале обучения у детей больше всего запоминается материал, который передан ярко, интересно. Даже Д. Б. Эльконин отмечал, что познавательный интерес у учеников не возникает при шаблонном изложении материала [5 с.118].

Подводя итог, мы можем заметить, что все ученые говорят о том, что познавательный интерес – это сложный процесс отношений ребенка и явления окружающей его действительности. Активизация же познавательного интереса понимается автором как побуждение детей в процессе решения сложных математических задач к мыслительной активности, направленной на сознательное и самостоятельное достижение результата решения. В контексте такого понимания понятия мы рассматривали образовательные платформы. Нашему пониманию этого сложного конструкта удовлетворяет подход, предложенный ЯндексУчебником.

Эффективными средствами развития познавательного интереса являются: творческие задания, дидактические игры, задания имеющие проблемные ситуации. Мы рассмотрим все эти средства формирования – в олимпиадных заданиях по математике «А я знаю математику».

Детей младшего школьного возраста привлекают при обучении игровые действия. Игра служит положительным эмоциональным фоном для детей, который помогает легче усваивать материал. Ведь начиная урок с игровых заданий, потом она превращается в умственную работу. Дети этого перехода не замечают, но уровень познавательного интереса и усвоение материала за это время повышается.

В настоящее время у многих детей встречаются проблемы с математикой, чаще всего они связаны с решением задач. Задачи разного вида основываются: на образном мышлении ребёнка, на логическом мышлении, на зрительном внимании, на умение делить целое на части. Из-за того, что ребёнок имеет сложности при решении задач, и достижение понимания хода решений или рассуждений приходит не сразу, а то и вовсе может не прийти, уровень познавательного интереса падает. Ведь согласитесь, что, когда регулярно сталкиваешься с непониманием и достижение понимания нет, интерес совершенно пропадает.

Обучающая олимпиада по математике «А я знаю математику» может помочь поддерживать познавательный интерес и развивать его у ребёнка. Наверное, у вас появляется вопрос «А, как олимпиадные задания могут у ребёнка развить познавательный интерес, если задания сложные, не интерактивные, да не каждый учитель сможет решить все задания правильно? Ребёнок, который не понимает математику, даже не станет принимать участие». А, я вам скажу так: во-первых, олимпиада «А я знаю математику» обучающая и сделана в формате путешествия; во-вторых, не имеет ограничений по времени на выполнение заданий; в-третьих, задания изложены на быденном языке для любого младшего школьника.

Приведём примеры олимпиадных заданий «А я знаю математику» от ЯндексУчебника.

Когда дети заходят в саму олимпиаду, они видят красочную иллюстрацию и небольшое вступление героев, которая помогает погрузиться в игровую реальность и отправиться в парк аттракционов, где они встретят задания объединённых космической тематикой.

У детей появляется карта, по которой они могут начать маршрут в любой последовательности. Мы с вами рассмотрим некоторые задания из этой олимпиады.

Первая станция «Капитан космолёта»

Задание направленно на зрительное внимание ребёнка.

Эта локация состоит из двух частей. Первая часть вводная, создана для ознакомления с работой космолётом, вторая часть посложней, где учащимся нужно проложить более сложный маршрут соблюдая определённое правило.

Вступительное слово героев перед выполнением задания.

«Кузьма предложил два маршрута для космолёта. Круто почувствовать себя капитаном космолёта! Попробуй и ты!

Задание вводной части «Проложи маршрут космолёта так, чтобы за полёт он совершил только один прыжок через стену лабиринта. Внимание: можно соединить только соседние клетки. Возвращаться туда, где космолёт уже был, нельзя»

Задание основной части. «Проложи маршрут так, чтобы космолёту пришлось как можно меньше раз прыгать через стены лабиринта. Возвращаться туда, где космолёт уже был, нельзя».

Если ребёнок неправильно выполняет задание, то появляется подсказка, которая наталкивает на правильное решение задания и вводит ребёнка в ситуацию успеха.

Станция «Планетарий»

Направлена на зрительную прикидку, оценку предметов.

Вступительное слово автора: Настя и Кузьма любят звёздным небом в планетарии и играют в угадайку: пытаются на глаз определить количество звёзд. Попробуй и ты!

Задание: Не считая, отметь сколько звёзд у ребят над головой.

Если ребёнок выбрал не правильный вариант, то появится подсказка, на которой обведена одна часть звёзд и написано-это 10 звёзд, подумай, сколько же звёзд над головой у ребят.

Станция «Орбита»

Задание направлено на выделение существенных признаков. И не маловажное значение имеет мышление ребёнка при выполнении этого задания, так как требуется определённый ряд рассуждений.

Задание: «Чтобы карусель заработала, у любых двух кабинок-созвездий, которые расположены рядом, должны быть ровно две одинаковые буквы в названиях. Перетаскивай кабинки на карусель».

Задание довольно сложное, но благодаря подсказкам, которые наводят ребёнка на правильный ход рассуждений, приводит ребёнка в ситуацию успеха.

Как мы сказали ранее, познавательный интерес развивается у ребёнка благодаря: заданиям с проблемными ситуациями, заданиям игрового вида, заданиям на внимание, заданиям на логическое мышление. Такие виды заданий мы можем наблюдать в олимпиадах ЯндексУчебника «А я знаю математику».

Анализ контента ЯндексУчебника и изучение современного состояния дел дидактики, психологии и методики дают основания автору рекомендовать олимпиаду «А я знаю математику» от ЯндексУчебника как одно из средств развития познавательного интереса у младших школьников.

*Литература*

1. Маркова А.К. Формирование интереса к учению школьников. – М., 2012. – 140 с.
2. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Двойнин А.М., Романова М.А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. М. Двойнин, М. А. Романова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 4(54). – С. 64–73. – DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.05.
3. Романова, М. А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии / М. А. Романова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2(55). – С. 62–66.
4. Романова, М. А. Традиционные подходы к когнитивному развитию / М. А. Романова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 306–311.
5. Щукина Г.И. «Актуальные вопросы формирования интереса в обучении». – М.: «Просвещение», 1984. –176 с.

**Рослякова Е.Д.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*RoslyakovaED@mgpu.ru*

*Научный руководитель Полковникова Н. Б.*

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

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРОЙ СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ СКАЗОК**

*В статье поднимается вопрос приобщения дошкольников к традиционной культуре, обосновывается его актуальность. Представлено теоретическое обоснование проблемы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с русской культурой средствами народных сказок.*

*Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дошкольное образование, народная сказка, русская культура.*

Дошкольное детство – это уникальный период, имеющий ключевое значение для развития многих качеств личности. Это время, когда в педагогическом процессе особенно важно учитывать возрастные и индивидуальные интересы детей, способствовать формированию у них познавательных процессов, особенно – развивать детское воображение, поддерживать первые проявления любопытства и любознательности [3].

В настоящее время актуальность проблемы ознакомления дошкольников с традиционной русской культурой обусловлена

необходимостью решать педагогические задачи, которые поставлены стандартом дошкольного уровня образования. Эти задачи преимущественно реализуют содержание образовательных областей познавательного, социально-коммуникативного и речевого развития детей дошкольного возраста. Стандарт дошкольного образования охватывает задачи развития интересов дошкольников, их любознательности и познавательной мотивации. Внимание уделяется также формированию первичных представлений о себе и о других людях, об объектах окружающего мира и их свойствах и отношениях. В дошкольном возрасте дети узнают о своей малой родине и об Отечестве, у дошкольников складываются первые представления о социокультурных ценностях своего народа, об отечественных традициях и праздниках, а также о планете Земля как общем доме людей, разных особенностях её природы, о многообразии стран и народов мира [3, 6].

Народные сказки исторически использовались в народной педагогике для воспитания подрастающих поколений. Они с первых лет жизни формируют в ребёнке-дошкольнике общекультурные и национальные ценности, нормы и правила поведения, например, уважительное отношение к старшим, стремление помочь нуждающемуся в поддержке, по-доброму относиться к окружающим людям, защищать обиженных. Народные сказки стимулируют у маленьких детей интерес и толерантные чувства к представителям своей и других этнических групп [5].

Взаимоотношения с окружающими людьми, отношение к миру в целом, видение самого себя в этом мире самого себя закладывается в детстве. На этой основе формируется личность человека, будущего гражданина своей страны, жителя Земли. Для успешной позитивной социализации воспитанников в дошкольных образовательных организациях необходимо специально создавать психолого-педагогические условия для воспитания, обучения и развития каждого ребёнка, основываясь на возрастных и индивидуально-личностных особенностях [4, 6].

В данном контексте нам видится важным изучить нормативно-правовую документацию, определяющую требования к современному дошкольному образованию, и проанализировать научно-методическую литературу по проблеме использования русских народных сказок в процессе образовательной работы дошкольных образовательных организаций. Необходимо также выявить педагогические условия для эффективного ознакомления старших дошкольников с традиционной русской культурой средствами народных сказок и на их основе разработать соответствующие методические рекомендации для воспитателей детских садов [1].

Из статьи 26 Конституции РФ следует, что каждый гражданин нашего государства вправе сам определять и указывать свою национальную принадлежность, говорить на родном языке, свободно выбирать язык общения, творчества, в том числе и в ходе воспитания и обучения. Также

конституцией гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отражены обязанности педагогических работников, по соблюдению правовых, нравственных и этических норм, уважения чести и достоинства обучающихся всех национальностей. Исходя из этого, следует, что педагогические работники должны создавать условия, где каждый дошкольник может чувствовать себя свободно и комфортно, то есть иметь право на свободу творчества, обучения, взаимодействия и общения с другими детьми и со взрослыми [1, 2, 3].

В нормативно-правовых документах, отражающих требования к современному дошкольному образованию, отмечается, что педагогам необходимо создавать в группах комфортную, информативную образовательную среду, где любой ребёнок, вне зависимости от его национальной принадлежности, имеет широкие возможности для социально-коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. При этом ставятся условия уважения личности каждого ребёнка, учёта его индивидуальных особенностей, всех этапов дошкольного детства, приобщения к социокультурным нормам, формирования познавательных интересов и познавательных действий, учёта этнокультурной ситуации развития и другие [3].

Эффективность применения народных сказок в современной педагогической работе подчёркивается авторами различных научных исследований и концепций. Народная сказка близка восприятию, пониманию, речевому развитию, эмоциональности, интересам дошкольников. Сказка позволяет развиваться специфическим видам дошкольных деятельности, например, игровой, рисованию, театрализованной деятельности [5].

В дошкольном возрасте происходит активное эмоциональное и нравственное развитие ребёнка. В это время преодолевается импульсивность эмоциональных реакций, которая особенно характерна в раннем возрасте. У дошкольников пробуждается понимание нравственной сути поступков, зарождается моральное сознание, то есть осознание чужих и своих поступков, уверенность в обязательности следования социальным нормам и требовательность к соблюдению правил поведения в обществе [3, 4].

Ведущая деятельность детей дошкольного возраста – игровая. Она тесно переплетена со знакомством детей различными персонажами, волшебными сюжетами, поучительными моментами. В связи с этим воспитателям дошкольных групп необходимо уделять особое внимание ознакомлению с традиционной культурой через народные сказки. Формирование нравственного сознания дошкольников отражается в их

умении осознавать моральную характеристику поступков персонажей, давать им правильную оценку, отрицательно относиться к некорректному поведению [3, 5].

Старший дошкольный возраст отмечен началом интенсивной подготовки к школе, поэтому у воспитателей и родителей зачастую снижается внимание к развитию нравственной составляющей личности детей и созданию для этого соответствующей образовательной среды. При этом психологическое благополучие детей среди сверстников, в том числе в школе, во многом зависит от того, насколько педагогически грамотно было организовано взаимодействие детей в детском саду, насколько у дошкольников было воспитано гуманное отношение друг к другу. Поэтому при подготовке к школе необходимо продолжать воспитывать доброжелательное отношение детей к окружающим людям, в том числе знакомить с особенностями различных народов, их культурой и традициями. От этого зависит успешность в учебной деятельности будущих школьников, их академические и социальные достижения, адаптация в новых школьных условиях, взаимодействие с коллективом сверстников [3, 4].

В настоящее время народная сказка имеет особое значение с точки зрения сохранения национального языка, разноязычных слов, в которых раскрываются особенности традиций, обрядов, веры, культуры, красоты окружающего мира, национальных костюмов. Восприятие народной сказки оказывает благоприятное влияние на ознакомление детей дошкольного возраста с традициями народной культуры, с образом жизни простых людей, развивает интерес к истории и фольклору народа. Воспитателям необходимо планировать занятия и другие формы работы с детьми таким образом, чтобы дети дошкольного возраста могли познакомиться не только с отдельными элементами, но с этнической культурой в целом. Такое целостное восприятие народной культуры маленьким ребёнком позволяет обеспечить ознакомление с народными сказками [5].

Культура нашей страны берет начало в глубине тысячелетий. Её основа – традиции патриотизма, общинности, любви к ближнему и сострадания. Суровые климатические условия и большие пространства России сформировали сильных и храбрых людей с чуткой душой – идеал русского человека. С традиционной культурой своего народа ребёнок начинает знакомиться в первой услышанной песне, сказке, в игре. Народное искусство следует за человеком во взрослую жизнь. Фольклор – явление глубоко жизненное и бесконечно прекрасное. Народная сказка воспринимается сказителем и слушателем как вымысел, даже если в ней обычные герои и знакомая обстановка. Дети улавливают общий сюжет сказки, в которой добро побеждает зло, через сказку осознают особенности традиций своего народа, его культуру, необыденные для современности предметы.

Русская народная сказка стимулирует интерес старших дошкольников не только красочностью, но и содержанием. В данном возрасте дети могут дать осознанную и мотивированную оценку деятельности героев, сложившуюся под влиянием воспитания критериев поведения человека в обществе. Сопереживание, сочувствие, сопоставление событий, собственные примеры из жизненного опыта наблюдения – всё это способствует ребёнку сравнивать и правильно понимать народные сказки.

Вера в чудо, свойственная волшебной сказке внушала слушателю уверенность в победе над злом, враждебными силами. Сказки не знают непоправимых бед и несчастий, учат бороться со злом. В сказках о животных заложен другой смысл. В них высмеивают пороки людей через животных, которым приписывают определённые характеристики. Например, лиса – корыстный, изворотливый и хитрый человек, а заяц – пугливый, тот, кто может легко поверить кому-то и ошибиться. Бытовая сказка основана на жизни людей, их бытности. В ней бескорыстие побеждает жадность, смекалка – глупость. Сюжет помогает раскрыть и испытать черты характера самых различных героев: царя, барина, мужика. Герой бытовой сказки легко может встретиться с царем, обмануть барина и сварить кашу из топора.

Используя народную сказку, педагогу целесообразно последовательно выстраивать работу с детьми.

- 1) Послушать сказку, определить вид.
- 2) Выяснить что в этой сказке вымышлено, что взято из реальной жизни.
- 3) Осознать, что в сказке понравилось больше всего, за какого героя переживал, описать свои чувства.
- 4) Подумать, какой момент сказки был самым интересным.
- 5) Назвать положительных и отрицательных героев.
- 6) Попробовать сформулировать основную мысль сказки. В высказывании основной мысли народной сказки дошкольником воспитателю нужно обратить внимание на использованную лексику, последовательность событий, чувства ребенка через выразительность речи [5].

Народные сказки способствуют не только нравственному воспитанию, но и познавательному развитию детей. У дошкольников формируются гуманные чувства, социально-общественные качества, появляются знания норм поведения в обществе, закладываются первичные представления о жизни и быте разных народов, особенностей их традиций.

### *Литература*

1. Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Савенков А. И., Цаплина О. В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного

образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 1. С. 22–26.

2. Караблина О. В., Полковникова Н. Б. Эффективность семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи по формированию ценностных основ личности дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 68–71.

3. Козлова С. А., Кожокар С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калищенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие / М. : Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России (2-е изд.). 195 с.

4. Полковникова Н. Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ. 2010. 21 с.

5. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.

6. Полковникова Н. Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2012. № 8. С. 4–8.

7. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. - М.: Роспедагенство, 2005. - 128с.

**Савельева М. В.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

*smv200896@rambler.ru*

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ**

*В статье раскрывается возможность обучения детей раннего возраста иностранному языку с опорой на психолого-педагогические исследования отечественных ученых. Описаны возрастные особенности детей третьего года жизни. Даются методические рекомендации по организации обучения иностранному языку детей раннего возраста.*

*Ключевые слова: возрастные особенности, дети раннего возраста, иностранный язык, раннее обучение.*

Вопрос о возрастных рамках начала изучения детьми иностранного языка был актуален всегда. Во все времена он вызывал научные дискуссии в среде исследователей и педагогов. В России «об учении заморских языков» впервые заговорили с принятием православия. Однако, возрастание интереса

дворянского сословия к данному вопросу приходится на XVII–XIX века. Несмотря на то, что мода на изучаемый язык менялась, родители дворянского происхождения с самых первых дней жизни ребенка выписывали из другой страны гувернантку, которая опекала, сопровождала и обучала малыша. Тесно контактируя с носителем другого языка, маленький дворянин свободно говорил на двух и более языках.

В XX веке изучение иностранных языков становится доступным для всех детей в рамках школьной и дошкольной образовательных программ. Все больше научных деятелей, такие как В. Д. Аракин, Б. В. Беляева, И. А. Грузинская, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, Е. И. Пассов, Л. В. Щерба и многие другие интересуются проблемой обучения детей иностранным языкам, выдвигая гипотезы, изучая теоретические и практические подходы, концепции преподавания и разрабатывая авторские методики и учебные пособия для обучения [5].

В связи с этим наиболее остро встают проблемы возрастных возможностей детей в обучении иностранным языкам и связанная с ней – об оптимальном возрасте ребенка для начала обучения. В поисках решения поставленных проблем современные ученые разделились на две группы. Одни считают благоприятным для начала изучения языков возраст от пяти до восьми. Другие склоняются к мысли, что учить ребенка языкам нужно с рождения.

Идею раннего обучения иностранным языкам в своих трудах поддерживает Л. С. Выготский. Он пишет о том, что дети в возрасте от полутора до трех лет обучаются иностранным языкам лучше, чем взрослые. Это происходит благодаря свойству пластичности детского мозга, который готов воспринимать практически любой учебный материал, в нашем случае – обогащать словарный запас ребенка иностранными словами. Кроме того, Л. С. Выготский считает, что изучение второго языка в раннем детстве благотворно влияет на формирование речевого аппарата в целом и ускоряет развитие речевого процесса на родном языке [1].

Еще одним сторонником раннего обучения иностранным языкам является А. А. Леонтьев. Он видит хорошие перспективы при обучении детей раннего возраста. При этом ученый указывает на необходимость для педагогов принимать во внимание индивидуальный уровень развития каждого конкретного ребенка, его возможности, например готовность к освоению материала. Если ребенок не готов воспринимать материал или немного отстает в развитии от своих сверстников, то изучение второго языка в раннем возрасте может негативно сказаться на формировании высших психических функций таких, как речь, мышление, произвольное внимание, воображение и другие [4].

Согласно современным исследованиям, к трем годам у детей совершенствуются двигательные функции, активно развиваются наглядно-действенное мышление и речь, а также ощущение, восприятие, внимание,

память, воображение. В раннем возрасте ребенок начинает осознавать себя личностью, заявляет о своих чувствах, желаниях и потребностях, проявляет характер, самостоятельность и независимость от взрослого. Взрослый является для маленького ребенка примером для подражания [2]. Взаимодействуя с родителями и воспитателями, общаясь и играя с ними, ребенок обучается, прямо и косвенно получая знания и приобретая жизненный опыт. Поэтому в период раннего детства на взрослых ложится колоссальная ответственность по воспитанию и обучению детей [7]. Как заметил Масару Ибуки, дети раннего возраста способны усвоить любую информацию легко и быстро, в отличие от взрослого. К информации такого рода могут быть отнесены иностранные языки [3].

Теоретические и практические подходы к обучению иностранным языкам детей раннего возраста, например, третьего года жизни, и традиционного обучения школьников имеют не только общие точки соприкосновения, но и существенные различия. В основе организации образовательного процесса с маленькими детьми, как и в случае обучения школьников, лежит деятельностный подход, который позволяет учить малышей средствами ведущей деятельности, в раннем возрасте – предметной деятельности, а не учебной, как в школьные годы [7].

При этом Е. В. Смирнова предлагает проводить с маленькими детьми специально организованные занятия по английскому языку. Такие занятия, по мнению исследователя, должны максимально погружать детей в языковую среду, в игровой, активной форме с использованием наглядного материала. Разговорная речь воспитателя при этом должна быть живой, ярко эмоционально окрашенной, сопровождаться мимикой, пантомимикой-имитацией и жестами. Основной целью каждого такого занятия является не количество усвоенных дидактических единиц, например слов, а стимулирование интереса к иностранному языку и развитие коммуникативных умений ребенка [6].

Занятия по обучению маленьких детей иностранному языку необходимо проводить ежедневно, опираясь на принцип «от простого к сложному». Темы могут изучаться на протяжении нескольких занятий, но допустима смена сюжетов или ситуаций для повышения мотивации интереса детей к обучению.

Отбирая лексику для обучения детей, необходимо принимать во внимание уровень владения каждым конкретным ребенком родным языком. Однако стоит помнить о том, что языковой материал должен быть простым, разнообразным и содержать не только существительные, но и другие части речи: глаголы, прилагательные, наречия, предлоги, грамматические конструкции, клише и устойчивые речевые обороты, связанные между собой по смыслу или тематически.

Методика проведения занятий по раннему обучению детей иностранным языкам, описанная современными отечественными исследователями, предусматривает широкое использование музыкального сопровождения, народных сказок, стихотворений на иностранном языке, а также включение наглядного метода, например использование «игрушек-иностранцев», которые побуждают ребенка втягиваться в обучение иностранному языку. Обучение маленьких детей проводится индивидуально или в небольших группах от двух до пяти человек. Малышам нельзя задавать задание на дом [5].

В своих работах А. А. Леонтьев отмечает, что дети из билингвальных семей, чьи родители являются носителями разных языковых культур или в совершенстве владеют иностранным языком, начинают раньше говорить, свободно владея двумя языками. При общении малыши-билингвы неосознанно смешивают лексику русского и иностранного языка, что нередко пугает родителей. По мнению ученого, такое явление, называемое детской автономной речью, часто наблюдается и у детей, родившихся в монопольных семьях. Примерно в два года они начинают общаться и на родном языке, и на своем собственном, выдуманном языке. Как правило, феномен детской автономной речи исчезает уже к четырем годам, и дети-монолингвы говорят на русском языке, а дети билингвы дифференцируют лексику русского и иностранного языка при общении [4].

Подводя итоги, стоит сказать о том, что обучение малышей иностранному языку в раннем возрасте возможно, однако оно должно нести добровольный характер, учитывая желание, способности, уровень развития и готовности к учению. Нельзя гнаться за количеством усвоенных ребенком слов, а нужно мотивировать и развивать его интерес к языкам. Организуя занятия, следует учитывать возрастные особенности и с их учетом подбирать дидактический материал и методику обучения. Большую роль играет специальная подготовка и мастерство педагога, владеющего средствами, методами и формами обучения детей раннего возраста.

### *Литература*

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2008. 668 с. [Электронный ресурс] URL: [http://www.bimbad.ru/docs/vygotsky\\_myshlenije\\_i\\_rech.pdf](http://www.bimbad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf) (Дата обращения 12.10.2021).
2. Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Савенков А. И., Цаплина О. В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 1. С. 22–26.
3. Ибука Масару. После трех уже поздно. М.: Альпина нон-фикшн. 2021. 224 с.

4. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Дошкольное воспитание. 1998. № 5. С. 24–29.
5. Протасова, Е. Ю. Методика раннего обучения иностранному языку. Учеб. пособие для академического бакалавриата М.: Издательство Юрайт. 2019. 255 с.
6. Смирнова Е. В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3. С. 29–33.
7. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие. М.: Издательство Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России. 195 с.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 440 с.

**Симонян Г.Г.**

*студентка ИППО, ГАОУ ВО МГПУ,*

*SimonjanGG@mgpu.ru*

**Ходжиева М.А.**

*студентка ИППО, ГАОУ ВО МГПУ,*

*KhodzhievaMA@mgpu.ru*

*Научный руководитель: Апарина Ю.И.*

*канд. пед. наук, доц., МГПУ*

*AparinaUI@mgpu.ru*

## **РАБОТА НАД ТЕКСТОМ АНГЛИЙСКОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*В статье рассматривается работа над текстом английской сказки как средство формирования страноведческой компетентности. Английская сказка знакомит нас с удивительной культурой Англии, с особенностями литературы этой страны. Она как существенная составная часть национальной культуры имеет огромное значение для изучения английского языка и способствует формированию страноведческой компетенции.*

*Ключевые слова: английская сказка, страноведческая компетенция, урок английского языка.*

*The article considers the work on the text of an English fairy tale as a means of forming regional competence. An English fairy tale introduces us to the amazing culture of England, to the peculiarities of the literature of this country. As an essential part of the national culture, it is of great importance for learning English and contributes to the formation of regional competence.*

*Keywords: English fairy tale, regional competence, English lesson.*

Использование сказок на уроках английского языка уже давно стало предметом особого внимания методистов, педагогов-практиков, ученых. Культура – это отражение языка, а язык – зеркало культуры народа. Язык отражает не только мир вокруг человека, но и сознание народа в целом, демонстрирует то, как живет народ, чем он живет, какой ведет образ жизни, что важно для народа, каков его национальный характер, какие традиции и обычаи соблюдает народ. Мы считаем, что взаимосвязь происходит благодаря познанию культуры с помощью языка [7]. Панкратова О.В. и Солодовникова О.К. в своей научной статье показали, как сказка влияет на обучение иностранным языкам. Изучив данную статью, мы пришли к такому же выводу, как и авторы – сказки являются великим и ценным ресурсом при изучении иностранных языков.

Именно язык при помощи своих лексических единиц сохраняет культурный потенциал страны и передает его следующим поколениям. В общем и целом, вопрос взаимоотношений языка и культуры – вопрос неоднозначный, не имеющий единого ответа, но крайне актуальный, именно поэтому многие исследователи сказок, в том числе и литературных, говорят о важном значении страноведческой информации в понимании иноязычного текста. Л.Власюк пишет: «Страноведческая, социокультурная информация в английской сказке знакомит читателя с культурой, нравами и обычаями народа, особенностями быта, достопримечательностями страны. Читатель приобщается к другой национальной культуре, расширяет образовательный кругозор, происходит творческий перенос знаний, полученных ранее, в новую ситуацию» [4].

Английский язык позволяет ребенку войти в интересный сюжет сказки, созданной представителями другой нации, помогая ему познакомиться с народными героями страны, где родилась сказка.

Урок, в котором используется сказка, сразу привлекает внимание учеников. Сказка на английском языке позволяет учителю превратить скучный и обязательный процесс обучения в увлекательный процесс, которого ребенок с нетерпением ждет.

Сказки ярко выражают самобытность людей, их культуру, образ жизни, обычаи, нравственные принципы, особенности и образ жизни. В то же время сказки, наряду с их культурным разнообразием, отражают универсальные ценности, которые следует воспитывать в детях с раннего возраста [5].

Сказка насыщена региональной географической информацией и рассказывает о местах, событиях, героях, связанных с историей страны.

Одна из основных целей эволюционного аспекта обучения - формирование блока мотивационных потребностей учащихся. Именно в этот период должна формироваться мотивация к изучению английского языка, а

содержание сказки всегда интересно всем детям и помогает создать сильную мотивацию к изучению иностранных языков. Вера в сказку основывается на непримиримом превосходстве добра над добром, на самой ценности благородных человеческих качеств, прежде всего, на апелляции к мудрости, активной позиции, истинной человечности. Сказки значительно расширяют мировоззрение человека, пробуждают в нем интерес к жизни и творчеству разных народов, повышают его доверие к окружающим.

Многие УМК по английскому языку уже содержат достаточно большой объем лингвострановедческой информации, которая касается как Великобритании, так и других англоговорящих стран, что помогает изучить культуру стран изучаемого языка в сравнении с культурой родной страны. Такая информация помогает обеспечить реализацию лингвострановедческого компонента, но зачастую ее оказывается недостаточно. Для того чтобы обеспечить школьников достаточным объемом страноведческих знаний, учителю приходится прибегать к поиску и дальнейшему использованию дополнительной информации.

Прежде чем заняться поиском новой информации, учителю следует изучить уже имеющиеся материалы, выяснить, какие темы освещены недостаточно хорошо или же совсем не освещены. Также следует определить самые главные темы, касающиеся географии, политики, экономики, науки, развлечений, спорта, традиций и быта. Не стоит забывать, что эти темы должны быть актуальны и интересны для каждого ученика, с учетом его возрастных особенностей и увлечений. Связь с другими учебными предметами также важна, поэтому следует узнать программу других предметов (например, географии, истории, литературы, обществознания) и постараться интегрировать ранее полученные знания из разных учебных предметов в занятия по английскому языку.

Источниками лингвострановедческой информации могут служить различные газеты и журналы, которые издаются как на английском, так и на русском языке, радиопрограммы, интервью, отрывки из документальных и художественных фильмов, рекламные ролики, литературные произведения, аутентичные тексты, аудио- и видеозаписи.

Литературные произведения на английском языке являются наиболее значимым средством приобщения школьников к культуре. Они способствуют получению новой лингвострановедческой информации, повышению мотивации и развитию образного мышления. При отборе такой литературы следует учитывать возрастные особенности учащихся, их возможность воспринимать определенный объем информации, а также страноведческую значимость произведения [6].

Особая роль в лингвистическом подходе на уроках английского языка отводится, как уже было сказано, сказке. С точки зрения лингвистического аспекта сказка характеризуется многообразием лексики: фразеологизмы,

идиомы, клише, сленг, частицы, словосочетания. Благодаря работе со сказками ученики приобретают опыт в сопоставлении родного и иностранного языка. Особое развитие получают учащиеся в области коммуникативных умений.

После тщательного отбора релевантной информации, соответствующей требованиям УМК, следует обратиться к способам преподнесения этой информации учащимся. Главная задача учителя – найти подходящие способы работы с подобной информацией. Прежде всего, школьников следует вовлекать как в парную и групповую работу, так и работу в игровой форме или проектную деятельность. К особенностям реализации лингвострановедческого подхода также можно отнести важность уникальности, точности, краткости и выразительности материала, объясняемого преподавателем во время урока [4].

На начальном этапе целесообразно предлагать учащимся работу с опросами и викторинами. С их помощью дети смогут выяснить, какими страноведческими знаниями по выбранной теме они уже владеют, а какими им только предстоит овладеть.

В соответствии с результатами опроса, учитель может скорректировать информацию, которую нужно преподнести детям или выделить такую информацию, на которую следует обратить больше внимания. Для достижения максимально продуктивного эффекта в преподнесении информации, как утверждает в своем исследовании Апарина Ю.И., необходимо принять во внимание реализацию информативной функции адаптивной речи учителя [1, с. 87].

Приведем пример сказки, и рассмотрим какую страноведческую информацию она несет. Изданная в 1945 году сказка «Стюарт Литтл» начинается с момента рождения в американской семье мышонка. Мышонок быстро вырастает, он не носит обычную детскую одежду, а практически с первых недель жизни начинает одеваться как взрослый американец.

Мы видим описание места, где жила семья Литтлов: Нью-Йорк, «в красивом светлом доме недалеко от парка», внутри «тихие комнаты с книжными полками вдоль стен». Отсюда можно сделать вывод, что семья обеспеченная, так как само проживание в Нью-Йорке требует немалых денег, а если предположить, что имеется в виду один из главных парков Нью-Йорка (Центральный парк, Бруклин Бридж, Вашингтон-сквер, Мэдисон-сквер парк, Бэттери-Парк, Брайант-парк), то практически все они находятся в благополучных районах, неподалёку от центра города, Манхэттена, рядом с Таймс-сквер и Пятой Авеню, где стоимость домов достаточно высока.

Этому находится подтверждение в тексте сказки: Стюарт отправляясь на прогулку, «двинулся по направлению к Пятой авеню», то есть жили они действительно неподалёку. Читатель узнает, что члены семьи Литтлов, «как

правило, поднимались рано», а общеизвестен факт, что американцы – очень трудолюбивый народ.

Имеет место и культ работы. В США принято много работать, отдавая всего себя этому процессу. Мистер Литтл признается, что «не теряет надежды когда-нибудь освободиться от работы на длительное время».

Литтлы как истинные американцы «играют в пинг-понг» и «любят эту игру». Пинг-понг – это вид спорта, популярная в Америке спортивная игра, основанная на перекидывании специального мяча ракетками на игровом столе с сеткой по определённым правилам.

В этом случае можно отметить и еще одну черту, характеризующую жизнь американцев того времени: в маленьком городке чувствуется недостаток финансирования школ. Это происходило отчасти из-за того, что финансируются лучше школы в больших городах, отчасти из-за не очень хороших учителей в подобной местности. Прежде всего, страдают всевозможные программы по искусству: вряд ли в школе маленького городка будет востребован театр, да и возможность получить музыкальное образование тоже будет весьма ограничена. Не стоит забывать о таких проблемах как насекомые или плесень. Этому мы находим подтверждение в тексте сказки: школьный инспектор жалуется, что «незанятых учителей нет, а все остальные в этом городе невежественные» [3].

Сказка подвергается анализу с целью выявления художественно-образных средств, присущих английскому языку, а также национально-культурной специфики.

Во-вторых, теперь уже сами выделенные характеристики анализируются с точки зрения их принадлежности к какой-либо языковой сфере (лексические индикаторы, пословица, языковая игра и т. д.).

В ходе исследования нами было выявлено, что текст сказки «Стюарт Литтл» насыщен художественными средствами. Следует отметить, что по сравнению с русскими, американская сказка не такая яркая, менее насыщена событиями. Но она содержит черты, присущие только американцам, и обладает большой духовной и художественной ценностью. Сказка даёт представление о национальных мифах, легендах, а также знакомит с отдельными элементами духовной и материальной культуры Америки.

Страноведческими являются сведения об образе жизни и распорядке дня среднестатистического американца, отношениях членом в американской семье, преобладающих методах воспитания детей, стиле одежды, употребляемых блюдах и напитках и т.д. Лингвострановедческой является информация в разнице наименования штата и главного его города, использовании слова «house», «home» и «дом», формы обращения к людям разного социального статуса, об особенностях цветообозначений в английском языке, звукоподражаний, о семантике пословиц и т.д.

На уроках английского дети рисуют, играют, изучают новые традиции и обычаи других стран, узнают о сказках на английском языке, разучивают английские стихи и песни, играют в сказки, принимают участие в различных викторинах и конкурсах. Все это часть метода общения. Этот метод позволяет детям очень интересно и необычно осваивать различные нюансы английского языка [2].

Содержание конкретных названий, географических названий, дат может мешать пониманию, их следует сообщить ученикам еще до того, как услышать текст. Дети с большим интересом слушают сказки. Также важно, чтобы текст имел простую структуру с четким началом, которое выражается развитием действия и четким концом.

Опыт показал, что тексты-монологи легче понять детям, чем тексты-диалоги, на слух, поэтому их использование также предпочтительнее. Однако часто бывает так, что не все учащиеся могут понять текст с первого раза. В этом случае учащимся следует посоветовать послушать его второй, а иногда и третий раз.

Также сказки также дают хорошую возможность проиллюстрировать различные аспекты речи, например, попрактиковаться в грамматике. Мифы можно использовать как общий урок - повторение того, что было изучено.

Например, инсценировка Сказки о трех поросятах может служить обобщением изученных прилагательным и способствовать лучшему заучиванию грамматической конструкции «I am», глагола «to be» и некоторых глаголов действий в рамках тем «Команды», «Как тебя зовут» [4].

Текст сказки насыщен художественными средствами, с помощью которых речь ребёнка становится более богатой, происходит развитие связной описательной речи, а связная речь – это речь богатая по содержанию. Становится очевидным, что сказку можно и нужно использовать как материал для обучения школьников иностранному языку. Сказка – вид фольклора, насыщенный национальными чертами народа, которым она была создана. Дети могут представить, как живут люди в другой стране, какие у них привычки, традиции, чем они отличаются от нас.

Таким образом, изучение страноведения на уроках английского языка несет большой потенциал как образовательный, так и воспитательный, поэтому этой теме необходимо уделять большое внимание в процессе изучения языка.

Таким образом, страноведческий подход, в котором успешно сочетается лингвистика и страноведение, помогает в изучении языка через культурный и исторический фон страны. Он учит учащихся уважительно относиться к культуре и обычаям родной страны и англоязычных стран. Реализация лингвострановедческого компонента в процессе обучения помогает учащимся развивать воображение и творческие способности, улучшать навыки коммуникации, увеличивает мотивацию и желание изучать

язык не только в классе, но и самостоятельно. Правильная реализация страноведческого компонента в обучении способствует лучшему усвоению лексического и грамматического материала. Именно поэтому в настоящее время страноведческий подход играет лидирующую роль в обучении иностранному языку.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка//Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Москва, 2006. – 226 с.
2. Арьюки К. Способы активизации учащихся младшего возраста на занятиях по английскому языку. Раннее обучение английскому языку: теория и практика. – СПб.: Детство Пресс, 2014. – 144 с.
3. Беляева, С. Культурологический аспект в постановке спектаклей на английском языке / С. Беляева, Т. Краснокуцкая // English. – 2019. – No 4. – С. 28–31.
4. Власюк Л. Сказка как средство формирования положительной мотивации при изучении английского языка: методическая разработка / Л.С. Власюк, Н.Л. Савчук, Ж.И. Куровская // Городской методический кабинет. - Нововолынск общеобразовательная школа I-III ступеней №4, 2014. - 116 с.
5. Иванова Н. Роль сказки в развитии коммуникативности младших школьников в процессе обучения иностранному языку. - Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания гаquo;. № 11. 2006. С. 53–55.
6. Мащенко, С. В. Страноведческий аспект в преподавании иностранного языка / С. В. Мащенко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2018. – No 11. – С. 111–114.
7. Панкратова О. В., Солодовникова О. К. Роль сказки в обучении иностранным языкам // Проблемы Науки. 2016. №3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-skazki-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 27.10.2021).

**Цибизова Е.Г.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Глизбург В.И.

д.п.н., доцент

life87@bk.ru

## **АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье рассматривается проблема формирования информационной грамотности у учащихся начальной школы. Особое внимание автор уделяет данному аспекту в контексте логики предоставления информации, его алгоритму.*

*Ключевые слова: младший школьник, информационная грамотность, внеурочная деятельность, алгоритм.*

*The article examines the problem of information literacy formation among elementary school students. The author pays special attention to this aspect in the context of the logic of providing information, its algorithm.*

*Key words: junior schoolchild, information literacy, extracurricular activities, algorithm.*

Требования к интеллектуальному развитию личности в информационном обществе увеличиваются, как увеличивается и потребность в безопасности сознания человека от различных видов информационных воздействий. Беспрепятственный и широкий доступ к информации и знаниям является крайне необходимым условием жизнедеятельности любого человека, но риски негативного влияния информации слишком большие в современном обществе.

Наиболее важным субъектом в этом аспекте выступают дети, на которых общество возложены функции получения знаний и аккумуляции опыта. От того, насколько качественно и эффективно пройдет процесс познания у детей и их дальнейшая адаптация к требованиям, будет зависеть их личностный рост, а также благополучие государства и национальная безопасность, важнейшей составляющей которой является информационная безопасность.

Главным условием благосостояния каждого человека и государства в современном мире являются знания, полученные им в беспрепятственном доступе к информации, обмен которой является неограниченным в пространстве и времени. Информация является первоисточником и первичным ресурсом информационного общества.

Однако сама по себе информация, ее количество и возможность широкого доступа к ней – это лишь часть успешности современного

индивидуума. Неотъемлемым условием для гармоничного и комплексного развития человека в современном обществе, его духовного и умственного обогащения является умение качественно и быстро обрабатывать полученную информацию, трансформировать ее в новые знания и использовать эти знания для систематизации и обработки новых данных, а также внедрение накопленных знаний в практическом применении.

Для формирования и дальнейшего развития ключевых компетентностей учащихся, одним из важнейших умений выступает информационная грамотность.

Формирование информационной грамотности младших школьников возможно с помощью следующего алгоритма [6]:

1. Формирование общего понятия об информации.
2. Изучение специфики восприятия человеком информации.
3. Определение видов информации по способу восприятия: зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая, осязательная.
4. Определение видов информации по способу представления: текстовая, графическая, числовая, звуковая, видео.
5. Формирование представлений о действии информации: передача, поиск, преобразование, использование.
6. Изучение основ кодирования и декодирования информации.
7. Анализ источников, приемников и носителей информации.
8. Изучение компьютера и других устройств для работы с информацией. История возникновения устройств для работы с информацией.

Далее рассмотрим более подробно специфику реализации некоторых пунктов выше представленного алгоритма.

Для начала обратимся к первичному ознакомлению учащихся с информацией и ее видами. Так, любой материальный объект является источником информации, а живые существа – потребители этой информации. Сообщение от источника информации к потребителю происходит с помощью канала связи [4].

На начальном этапе ознакомления с темой можно провести интерактивную игру «Почувствуй на ощупь»: приглашаются несколько детей, которым с закрытыми глазами необходимо выяснить, какой предмет находится у них в руках. Это может быть мягкая игрушка-пенал, апельсин, бутылочка с парфюмом и тому подобное. В ходе игры появляется необходимость не только почувствовать на ощупь, но и понюхать, услышать содержание предмета, наконец увидеть. Так, подводим детей к пониманию различных способов получения информации, видов информации.

Следующим шагом в ознакомлении учащихся с понятием «информация» является показ роли информации в жизни человека. Кроме того, что информация воспринимается живым существом с помощью органов чувств, ее можно использовать, преобразовывать, передавать, хранить и тому

подобное. На конкретных примерах учащимся объясняется, какие действия выполняются с информацией.

Далее рассмотрим такое направление работы как действия с информацией. Информацию, которую получает человек, можно обработать, запомнить, передать другому человеку и тому подобное. Первичное представление о формах преобразования информации ученики получили на предыдущем этапе, определив текстовую, графическую, числовую форму. Для того чтобы перейти к пониманию преобразования информации от понятийного к формальному уровню (способам кодирования), целесообразно ввести некоторый исторический экскурс о формах ее представления, передачи и хранения.

Обратимся далее к носителям, источникам, приемникам информации. История возникновения устройств для работы с информацией [1]. Необходимо ознакомить детей с устройствами ввода и вывода информации. Понимание сути работы этих устройств целесообразно показать через такие компоненты, как: носитель, источник, приемник информации. На этапе актуализации опорных знаний учитель использует уже известные факты о способах восприятия и форм представления информации [3].

Например, можно организовать беседу, целью которой является определение способов восприятия информации и средств или процессов, с помощью которых она передается или хранится: иероглифические записи на папирусе (зрительная, папирус); наскальные рисунки древних людей (зрительная, камень); рассказы в книге (зрительная, бумага); видеофильм (зрительная, слуховая, магнитная пленка или лазерный диск); телефонный звонок (слуховой, электромагнитные волны); аромат кофе (обонятельный, воздух); холодный лед (осязательная, состояние вещества).

С помощью наглядности, традиционных средств обучения ученикам объясняется, что современными носителями информации являются магнитные, лазерные диски, USB-флэш-накопители. Необходимо объяснить, почему электронные носители являются более удобными в использовании, чем традиционные: на протяжении всей истории человек пытался усовершенствовать информационные носители сделать их более объемными, надежными, доступными [5].

Преимуществами электронных носителей над бумажными являются: объем информации (например, 1 Гб - это почти 50000 страниц текста, несколько музыкальных треков, около 200 цветных фото); стоимость хранения (на одном флэш-носителе в 4 Гб можно хранить сканкопию нескольких книг, тогда как в бумажном варианте для их хранения требуется полка); экономичность и оперативность работы с актуальной информацией (для кратковременного хранения); возможность быстрой сортировки, форматирования, выборки и тому подобное.

К недостаткам можно отнести зависимость электронных носителей от источников энергоснабжения и необходимость наличия устройств для чтения или записи информации. Но носители информации теряют свое значение, если отсутствуют те, кто передает информацию, и те, кто ее принимает, получает.

Например, во время объяснения учителем нового материала источником информации является учитель, а потребителями – ученики; во время просмотра фильма телевизор является источником информации, а телезритель – потребителем; Оля любит цветы: цветок – источник, а Оля – получатель информации и тому подобное. Работа современных устройств для передачи информации также предусматривает наличие источника и приемника информации.

Последняя тема – это исследования истории возникновения устройств для работы с информацией. Тема истории их возникновения и развития является настолько интересной и богатой возможностями для организации исследовательской, проектной, творческой деятельности учащихся, что изучение можно вывести за пределы одного занятия.

Кроме традиционного сообщения учителя о возникновении и развитии вычислительной техники в логико-историческом аспекте, целесообразно раскрыть эту тему во внеклассных мероприятиях или как предмет исследования в процессе выполнения соответствующего проекта. В интернет-источниках можно найти не только текстовые сообщения, но и слайды и видео, наглядно восприятия темы.

Таким образом, мы можем заключить, что проведение целенаправленной педагогической работы по формированию информационной грамотности – важное и перспективное направление. Особую актуальность оно получает уже начиная с младшего школьного возраста. Однако стоит отметить, что для наибольшей эффективности педагогической деятельности в данном аспекте необходимо учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности учащихся, а также следовать специально разработанному алгоритму, который в свою очередь повысит уровень восприятия и усваивания информации.

### *Литература*

1. Елистратова, Н.Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования [Электронный ресурс] / Н.Н. Елистратова. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770>
2. Глизбург В.И. Основы математической обработки информации. Москва, Изд-во «Перо», 2016. — 131 с.
3. Информационная культура, информационная грамотность и компьютерная компетентность [Электронный ресурс]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://www.ifap.ru/projects/infolit.htm>

4. Каптелинин, В.Н. Психологические проблемы формирования компьютерной грамотности школьников [Электронный ресурс] / В.Н. Каптелинин. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/865/865054.htm>

5. Что понимают под компьютерной грамотностью? [Электронный ресурс]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://it-start.iv-schools.ru/pages/6738-9102-2997>

6. Энциклопедия информационного общества [Электронный ресурс]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: [wiki.iis.ru/wiki](http://wiki.iis.ru/wiki)