ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования



РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Материалы
VI Всероссийской научно-практической конференции
12 апреля 2019 г.

г. Москва

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

Материалы
VI Всероссийской научно-практической конференции

«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»

г. Москва, 12 апреля 2019 г.

УДК 371; 37.03
ББК 74.0; 74.4

Рекомендовано к печати
Ученым советом института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ

Ответственный редактор:
А.И. Савенков

Редакционная коллегия:
Воропаев М.В., доктор педагогических наук, профессор; Десяева Н.Д., доктор педагогических наук, профессор; Никитина Э.К., кандидат педагогических наук, доцент; Б.В. Куприянов, доктор педагогических наук, профессор; Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент; Романова М.А., доктор психологических наук, профессор; Смирнова П.В., кандидат психологических наук, доцент

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв.ред. А.И.Савенков. – М., 2019. – 245 с.

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 12 апреля 2019 г.

Тематика конференции отражает обсуждения широкого круга вопросов, касающихся современных образовательных практик, специфики формирования и перспектив развития современной образовательной среды в условиях мегаполиса. Проблемы, поднимаемые авторами в своих статьях, касаются самых различных аспектов развития педагогической и психологической науки: от общеметодологических и кросс-дисциплинарных вопросов до обсуждения отдельных методических форм и средств образования.

Материалы сборника адресованы широкому кругу читателей, интересующихся проблемами педагогики и психологии образования.

УДК 371; 37.03
ББК 74.0; 74.4

© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Кашапов М.М. Концептуальные основы профессионализации творческого педагогического мышления 8

Попов Л.М., Устин П.Н. Духовность как условие развития многомерного потенциала одаренной личности 15

Попова Л.В., Марченкова А.Ю. Отношение и представления о «вундеркиндах» современных студентов 20

Щебланова Е.И. Индивидуальная вариативность проявлений и развития творческой одаренности в разном возрасте 25

Козлова В.А., Смирнова П.В. Тьюторское сопровождение бакалавров, организующих исследовательскую и проектную деятельность младших школьников 30

Навольнева О.С. Роль семьи в развитии потенциальной одаренности младших школьников 35

Полевая В.А. Уличная площадка в детском саду как ресурс для работы с исследовательской активностью ребенка 39

Белова Е.С. Одаренность в дошкольном возрасте: вариативность проявлений и возможностей 45

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Поставнев В.М. Творческая продуктивность в преклонном возрасте 50

Сухоносов А.П., Корнеева О.А. Организация взаимодействия субъектов образовательных отношений при психологическом сопровождении инновационных программ и технологий 54

Курганова Е.А., Листик Е.М. Психолого-педагогические условия тьюторского сопровождения студентов бакалавриата педагогического вуза 58

Павленко Т.А. Вопросы профессиональной этики во взаимодействии студентов и преподавателей высшей школы 64

Песков В.П. Психолого-педагогическое сопровождение становления представлений в школьном возрасте 69

Морозюк С.Н., Гасанова Д.И. Функциональная структура рефлексии в познавательном процессе 74

Сабадош П.А., Бабаева Ю.Д., Гадашова Н.И. Психологические особенности эстетических предпочтений и ценностей у современных студентов 79
Бандурка Т.Н., Емельянова Е.В. Выявление взаимосвязи полимодального восприятия и математических способностей у школьников 85
Вотинцева Е.П. Творчество - как педагогическая компетентность 90
Шатохина С.В. Игра в работе учителя-логопеда 92
Буланова И.С. Актуальные направления исследований когнитивной регуляции и саморегуляции познавательной деятельности 95

ТЕХНОЛОГИИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Павленко Т.А. Инструментарий педагога-психолога. Арт-терапия 101
Ермошина А.А., Нельзина С.О. Использование методов визуализации в процессе обучения 106
Лазарева Е.Л. Формирование педагогической компетентности родителей посредством арт-технологий 111
Ланскова В.О. Методы танцевально-двигательной терапии в условиях детско-родительского лагеря 116
Сотникова А.В. Формирование позитивного самоотношения в юношеском возрасте методами арт-терапии 120

МОСКОВСКИЙ ШКОЛЬНИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ И СРЕДАХ

Воровщиков С.Г. Деятельностный подход к вовлечению студентов в проектную деятельность 126
Машарова Т.В. Медиация как средство по разрешению конфликтов в современной образовательной среде 131
Морозова Н.А., Линькова О.Н., Гарист А.А., Карасёва Л.А. Комплементарность школьной среды и образовательного пространства мегаполиса 135
Арапова П.И. Преодоление трудностей в школьные годы 139
Смирнова И.Э. Историческая реконструкция эмоциональных переживаний советских школьников - учащихся музыкальных школ в контексте исследования их повседневности 144
Цаплина О.В., Пфайфер Н.Г., Бородич К.О. Социально-исследовательский проект «Библиотека игры и игрушки» 151

Русина А.С. Педагогика гражданского становления: обзор терминологических конструкций 155
Бобышев В.С., Чернышова Е.А., Егоян С.А., Иванов П.В., Ханин С.В. Организация дополнительного образования обучающихся на основании дифференцированного подхода 159

СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕГО ВОСПИТАНИЯ

Солдатенко К.Ю., Карпова С.И. Модель формирования иноязычных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста 166
Рапай М.Я., Сухова Е.И. Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения как профилактика безопасности человека в современном социуме 177
Савенкова Т.Д. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности 183
Бочкина Е.В. Развитие представлений о пространстве и времени у детей раннего и дошкольного возраста 190

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сильченкова Л.С., Пиче-оол Т.С. Роль книжной иллюстрации в интерпретационной деятельности читателя младшего школьного возраста 195
Лихачев С.В. Подготовка к сжатому изложению научного текста на основе свертывания умственного действия 202
Кадейкина Л.М. Особенности формирования чувственного опыта младших школьников в условиях столичного мегаполиса 207
Бочарова А.А. Стратегии понимания текста читателями младшего школьного возраста в условиях столичного мегаполиса 213

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глизбург В.И. Топологическая подготовка как фактор формирования естественнонаучного мировоззрения 220
Стойлова Л.П. Современная подготовка учителя начальных классов к развитию у младших школьников интереса к математике 224
Шукшина С.Е. Как учить математике современных дошкольников? 226
Шатунова Л.В. Поиск включения студентов в активную образовательную среду 232

Блинова Д.А. Формирование творческой деятельности в процессе решения логических задач 238
Бхандари Р. Трудности младшего школьника при решении задач на деление по содержанию 241

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА



Кашапов М.М.
д.псих.н., профессор Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова
e-mail: smk007@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

В статье приводятся результаты создания общей методологии позволяет рассматривать профессионализацию мышления как интеллектуальное расширение субъектом своих профессиональных границ и эффективное решение практических задач.

Ключевые слова: профессиональное мышление, творчество, педагог, профессионализация

Термин «профессионализация мышления» как научное понятие появилось относительно недавно как реакция на вызовы, которые предъявляет постиндустриальное общество. С каждым годом потребность в эффективной профессионализации мышления увеличивается, так как от этого зависит инновационный и, как следствие, экономический прогресс государства. Но, несмотря на это, системных представлений, которые способны отвечать на запрос общества, до сих пор не существует. Изначально появившись как форма организации интеллектуальной стороны профессиональной деятельности, данное понятие обросло различными трактовками, которые противоречат друг другу.

Исследования, в рамках которых изучается профессионализация мышления, малочисленны, несистематичны, фрагментарны и, как правило, только констатируют актуальность и потребность в изучении данного феномена. Авторы не предлагают конкретных подходов к концептуализации понятия, а также к его операционализации, необходимой для разработки адекватных методов и методик его исследования и формирования.

В настоящее время имеется много широко известных теорий профессионализации (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.А. Бодров, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Обознов, Ю.П. Поваренков, Ю.К. Стрелков, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков, Дж. Холланд, Д. Сьюпер и др.). Многие определения профессионализации, по сути, дублируют такие дефиниции как профессиональное становление, профессиональное развитие. Такое дублирование создает информационную зашумленность и приводит к введению избыточных терминов, не способствующих появлению современной концепции профессионализации мышления. Существующие концепции профессионализации не отражают новые требования к будущему профессионалу, который готовится в контексте осуществления порой не взаимосвязанных, противоречивых образовательных и профессиональных стандартов. Кроме того, в обоих стандартах практически отсутствует такая компетентность как творческое мышление. В качестве следствия данного положения можно констатировать отсутствие теории профессионализации мышления субъекта.

Решение проблемы успешного становления творческого педагогического мышления целесообразно начинать с определения предмета исследования, поскольку адекватное понимание профессионализации мышления субъекта позволит целенаправленно обосновать функциональные, структурные (компоненты и уровни), динамические (этапы, стадии) характеристики профессионального мышления. В этом случае обобщение результатов эмпирического исследования будет ориентировано на выделение и описание принципов и свойств профессионального мышления.

Проблема может быть сформулирована в виде вопроса: каким образом может быть определена профессионализация мышления, чтобы привести к появлению нового методологического подхода, позволяющего моделировать развитие профессионального мышления и находить эффективные пути подготовки профессионалов, способных творчески мыслить и действовать в быстро меняющих условиях современного общества? Создание общей методологии позволяет рассматривать профессионализацию мышления как интеллектуальное расширение субъектом своих профессиональных границ и эффективное решение практических задач.

В связи с этим заслуживает внимания мнение А.И. Савенкова, который подчеркивает, что педагог, занимающийся исследовательским обучением, ориентирован на оптимизацию учебно-познавательного процесса посредством инициирования творческой активности обучаемых. Особую роль играют при этом приемы педагогического воздействия, обеспечивающие повышение

внутренней мотивации учащихся [5]. Л.И. Ларионова рассматривает творческое мышление как характеристику субъекта, проявляющего свой опыт, накопленный в процессе освоения ценностей общества, в интересах социального прогресса [4].

Продуктивность профессионализации мышления достигается в процессе образовательной деятельности и дальнейшего самосовершенствования в процессе достижения соответствия субъекта требованиям профессии. Разработка формирующих образовательных программ осуществлена нами с учетом установленных психологических механизмов и закономерностей, факторов и условий профессионализации мышления [1; 2; 3].

В целях перехода учебно-образовательной системы к концепции развивающего личность образования необходимо структурировать систему непрерывного формирования творческого мышления и развития способностей обучающихся. Показатели сформированности творческого мышления – это развитие осознанных механизмов саморегуляции мыслительной деятельности. Эффективность реализация образовательных программ оценивалась по определенным критериям и показателям сформированности профессионального мышления субъекта посредством психодиагностических методик, в том числе и авторских.

Разработанная нами концепция профессионализации мышления как структура основных положений, ориентирована на соответствие требованиям методологической полноты, теоретической непротиворечивости и наличию трех основных функций: объяснительной, прогностической и предписывающей. Полнота концепции обеспечивается: во-первых, созданием широкой типологии профессионализации мышления на разных возрастных и профессиональных выборках с учётом проявления этих типов в деятельности и при построении и реализации жизненного пути; во-вторых, соблюдением базовых правил конструирования типологии, охватывающей в совокупности все существенные стороны исследуемого феномена. Концепция соответствует требованию непротиворечивости за счет выполнения правил создания типологии - выявления типологических характеристик профессионального мышления в различных видах деятельности, которые по своим содержательным характеристикам не пересекаются. Кроме дихотомических критериев (ситуативности – надситуативности мышления), используются цепочные, небиномные (событийность, абнотивность, ресурсность мышления); в-третьих, возможностью интеграции ключевых теоретических положений с алгоритмами их реализации на практике.

Теоретическое значение концепции характеризуется направленностью: а) на выявление и объяснение слабых (опасности) и сильных (возможности) сторон каждого типа мышления в контексте профессиональной деятельности. Особое внимание обращено на диагностическую, объяснительную функцию профессионального мышления, характеризующуюся пониманием, что согласованные познавательные тенденции не рассматриваются с помощью классификаций умственных способностей, а трактуются как результат

взаимодействия социально-когнитивных и аффективных механизмов, являющихся элементами сложной системы. Внутриличностная согласованность и межличностные различия в когнитивном функционировании объясняются устойчивыми представлениями человека о самом себе и оценкой собственных способностей; б) на рассмотрение возможностей каждого типа мышления в зависимости от условий, в которых разворачивается мыслительная активность (прогностическая функция), в) на оптимальное использование и учет преимуществ определенного типа мышления (предписывающая, рекомендательная функция); г) на совершенствование/самосовершенствование профессионального мышления (формирующая, развивающая функция).

Прикладная значимость концепции заключается в реализации возможности гибкого совершенствования/самосовершенствования профессионализации мышления субъекта. В зависимости от временного критерия различается динамические показатели профессионализации мышления: 1) быстрый – связан с высокими темпами интеграции субъекта с профессиональной средой, овладением основами профессионального мышления в очень сжатые временные сроки; 2) медленный – связан с низкими темпами осмысления субъектом особенностей профессиональной деятельности и среды. Данный показатель характеризуется растянутостью профессионализации мышления на длительное время, что является свидетельством замедленного, но все же полного профессионального развития личности.

Ресурсная ценность концепции характеризуется 1) разработкой системной оценки динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам мышления профессионала (начало, прогресс, успех); 2) определением степени продуктивности, динамичности, гармоничности, экономичности ресурса творческого мышления профессионала; 3) созданием сформированной системы актуализации ресурса творческого мышления профессионала. Поскольку понимание соотношения умственных стратегий позволяет установить ресурсы творческого мышления, как основы зрелости профессионального мышления. Содержание оптимальной профессионализации заключается в гармоничной согласованности личности и субъекта.

Основы профессионализации мышления характеризуются: а) знанием психологической природы мышления; б) позитивным, конструктивным отношением к этим знаниям; в) открытостью к приобретению новых знаний. В этом заключается действенность знаний: знать – это означает уметь делать. Каждый умеет что-то делать в пределах своих знаний; г) способностью достигать продуктивного уровня в реализации своей осведомленности; д) ориентацией в межличностных отношениях, позволяющей создавать социальную среду, благоприятную для инициирования и реализации творческих идей. В связи с этим необходимо отметить важность событийного компонента профессионализации, роль которого характеризуется созданием,

целенаправленным конструированием развивающих ситуаций, которые по мере их реализации становятся знаковыми событиями, оказывающими порой решающее влияние на профессиональное становление субъекта. Именно в таких развивающих ситуациях (триггерах) срабатывают механизмы, запускающие процесс профессиональных и личностных когнитивных новообразований.

В целом, разработанную нами концепцию можно рассматривать как систему обобщенных эмпирических результатов, сформулированных в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления как об определенной системе когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление субъектом своих качеств и выполняемой профессиональной деятельности. Показатели являются величиной, параметром, с помощью которого можно определять степень выраженности и сформированности профессионального мышления субъекта исследуемого феномена. В качестве показателя профессионализации мышления служит явление или событие, по которому можно судить о ходе мыслительного процесса субъекта.

Принципы творческого мышления как способа рождения новой идеи: 1. Нахождение и осознание инновационной идеи. 2. Поиски различных подходов к разработке и реализации данной идеи (чем больше вариантов рассмотрения познаваемого и преобразуемого явления, тем выше эффективность реализованного решения). 3. Высвобождение идеи из-под жесткого контроля шаблонного, трафаретного мышления. 4. Использование случая (умение снять урожай результатов случайных взаимодействий идей). 5. Апробировать идею посредством воздействия стимулирующих и мотивирующих ситуаций. Такой подход позволит обеспечить закаливание, выживание идеи. 6. Проверить идею в контексте сознательной её ревизии с позиций различных теоретических направлений. 7. Создание модели реализации идеи и рефлексивное управление процессом дальнейшего движения мысли.

Творческое мышление служит вершиной в профессионализации мышления субъекта. Такое мышление можно рассматривать как компетентность субъекта, которая определяется структурированием уровней, в нашем случае ситуативного и надситуативного уровня обнаружения проблемности в познаваемой и преобразуемой ситуации. Различия заключаются не в сумме, а в психологической структуре. Существует связь между уровнями и структурными перестройками. Психологической основой творческого мышления является переход мыслительной деятельности субъекта с ситуативного уровня на надситуативный, поскольку осуществляется принципиальное изменение способа мышления в процессе профессиональной деятельности. Происходит процесс приобретения субъектом таких свойств и качеств, которые позволяют ему решать возникающие проблемные задачи с более высокой степенью продуктивности.

Ситуативное мышление характеризуется использованием принятых в какой-либо профессиональной области приёмов решения проблемных задач,

способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, ограниченных ситуационными рамками. А надситуативное мышление выражается в инновационной трансформации, перестройке способов, приемов и ранее устойчивых комбинаций в зависимости от типа ситуации и индивидуального стиля профессиональной деятельности. Благодаря этому становится возможным привнесение, созидание нового путем трансформации мышления в рамках своей профессиональной деятельности. Процесс и результат конструктивной перестройки мышления в направлении оперирования профессионально важными знаниями, умениями и навыками на надситуативном уровне способствует, как показали результаты наших исследований, становлению креативных качеств субъекта профессиональной деятельности.

Следует отметить, что понимание выделенных нами уровней нуждается в дальнейшей концептуальной дифференциации. Такой подход позволит в стратегической перспективе теоретически обосновать и эмпирическим путем выявить базовые характеристики зрелости, сформированности компонентов профессионализации мышления субъекта. Преобладающим механизмом оптимизации структуры зрелого профессионального мышления является качественная трансформация его параметров.

Сформированное профессиональное мышление характеризуется следующими критериальными показателями: а) свойства – конкретность, предметность, относительность, избирательность (селективность отношения к решаемой задачи определяется индивидуально), перспективность, диссонантность, протестность,), резонанстность (положительный отклик на происходящее); б) функции: судьбоносность, преобразовательность, созидательность, разрушительность (старых стереотипов), ресурсность; в) формы – встреча, случай (глубина последствий), эпизод (поверхностность); г) виды – по генезису, по характеру (ценности), по степени разрушительность/созидательности; д) операции - дискурсивные, спонтанные (мимолетные).

Таким образом, можно выделить следующие положения, характеризующие профессионализацию творческого педагогического мышления:

1. Рассмотрение педагогического мышления в качестве высшего познавательного процесса поиска, обнаружения и решения проблемности позволяет проследить логическую связь между обнаружением проблемности и принятием педагогического решения. Творческое педагогическое мышление служит ресурсной основой оптимизации деятельности педагога. Когнитивный ресурс заключается в осмыслении (нахождении новых смыслов) актуальной ситуации, прогнозировании способов трансформации социальной ситуации общения с обучаемыми в педагогическую (развивающую). Именно такой подход к познанию и преобразовании ситуации способствует её трансформации в знаковое событие для учащихся.

2. Творческое мышление педагога неразрывно связано с его профессиональной деятельностью, которая является метадеятельностью, т.е. деятельностью по управлению деятельности (учебной, исследовательской) учащихся.

3. Основа творческого педагогического мышления характеризуется переходом от ситуативного типа мышления к надситуативному. При ситуативном типе мышления решение проблемной ситуации носит эмоциональный характер, является тактическим действием, а не стратегической программой преобразования. Ситуативное мышление является базовой основой формирования надситуативного мышления. При надситуативном типе мышления решение проблемной ситуации характеризуется стремлением профессионала выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом, является стратегическим направлением деятельности. Если в процессе реализации ситуативного типа происходит преобразование выполняемой деятельности, то надситуативное мышление способствует самосовершенствованию субъекта, что приводит к формированию личностных новообразований.

Литература

1. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2003. С. 331-397.

2. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 599 – 611.

3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2017. 436 с.

4. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

5. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

6. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 87-94.

Попов Л.М.
Институт психологии и образования
Казанского федерального университета, г. Казань
e-mail: Leonid.Popov@inbox.ru
Устин П.Н.
Институт психологии и образования
Казанского федерального университета, г. Казань
e-mail: pavust@mail.ru

ДУХОВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МНОГОМЕРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Психология развития и саморазвития инновационного потенциала субъектов образовательной деятельности», № 19-013-00664

Потенциал одаренной личности имеет многомерную выраженность. Объединяет эту многомерность категория духовности. Воплощение духовности осуществляется триединством факторов: когнитивного, нравственного и эстетического, что рассматривается как поиск истины, добро и красота. Особое внимание уделяется когнитивному компоненту духовности и его творческому потенциалу, представленному в функционировании модельного отображения интеллектуально - деятельностного механизма. Благодаря использованию метода «Хочу-могу-действую» показан способ актуализации интеллектуальных и личностных качеств и действий для достижения цели, поставленной самим испытуемым. Идея метода соотнесена с идеей метода Л.С. Выготского – «Зоны ближайшего развития».

Ключевые слова: потенциал, духовность, когнитивный компонент, метод «Хочу-могу-действую».

Развитие личности современного человека определяется той системой ценностей, в которых, по мнению А.И. Савенкова, интеллектуально-творческий потенциал – это единственный гарант прогресса страны и обеспечения национальной безопасности, когда ценятся развитые когнитивные способности и личностные качества, позволяющие добиваться успеха, а главным двигателем прогресса становятся креативные идеи и технологии [2, с. 31].

Предметом нашего исследования является творческий потенциал личности, который, на наш взгляд следует рассматривать как с позиций синтеза способностей и личностных качеств «мотивационного и инструментального факторов (Богоявленская Д.Б., Панов В.И., Холодная М.А. и др.), так и с позиций их включенности в контекст духовного развития человека. Духовность человека мы понимаем как единство его способностей к нахождению истины, которая в пределе обладает эстетической

привлекательностью и имеет нравственно приемлемую направленность действий с точки зрения общечеловеческих ценностей. Предельно емко данное сочетание обозначается как «истина-добро-красота», как это представляется в философско-эстетических и культурологических источниках.

В недавнее время данные феномены трактовались как элементы гармоничного развития личности, что было в системе ценностей, поддерживаемых государством. Уход от этой идеологии в сторону интеллектуального практицизма выразился в приоритетности когнитивного компонента личности с целью его постижения для создания искусственного интеллекта и робототехнических устройств. Такой выбор создает проблему односторонности формирования личности, что при игнорировании нравственной составляющей чревато в последующем личностными кризисами, как это произошло с А.Д. Сахаровым.

Наша позиция состоит в том, что духовность, как системное образование является тем ориентиром, который соединяет интеллектуально – деятельностные устремления человека к поиску и утверждению истины, с нравственной оценкой своих действий и эстетической привлекательностью найденной истины. Данная позиция нашла отражение в модели трехкомпонентной структуры духовности личности, представленной когнитивным или, по нашей версии – интеллектуально - деятельностным компонентом (поиск и утверждение истины), нравственно-этическим (делание добра и сопротивление злу) и художественно-эстетическим (красота) компонентами. В данной работе будут лишь намечены контуры нравственно-этического и эстетического компонентов.

Нравственно-этический компонент (делание добра) имеет двухполюсную выраженность. В пределе – это ориентация субъекта в своих помыслах на добродетельное или порочное поведение, что закреплено в материалах нашего теста «Добро-Зло». По отношению к данному компоненту духовности уместно использовать понятие «духовное пространство личности», содержание которого включает духовные помыслы и деяния, представления о высших ценностях.

Художественно-эстетический компонент духовности также может быть дифференцирован. Он оценивается по способности человека к созданию продуктов художественного творчества и способности испытывать эстетическое наслаждение при созерцании органами чувств шедевров художественного и прикладного творчества: музыки, литературы, живописи, архитектуры, скульптуры, поделок народного творчества. Человек испытывает эстетическое наслаждение также от оригинальных вкусовых качеств чая, вина, ароматов духов.

Когнитивный (интеллектуально – деятельностный) компонент был описан ранее [3]. Он представлен двумя ветвями как внутрисубъектных, так и внешнесубъектных действий. Внутрисубъектные действия имеют ветвь мышления и ветвь творчества. Ветвь мыслительных действий строится

согласно последовательности мыслительных действий по С.Л. Рубинштейну: проблема – гипотеза – задачи – суждения - общее умозаключение; ветвь творческих действий имеет ту последовательность, которая представлена в работах Я.А. Пономарева: проблема – крах логических программ – инкубация – инсайт – вербализация – формализация. Внешние действия субъекта представлены также двумя ветвями: ветвь созидания содержательного характера и ветвь технологического созидания. Диапазон действий субъекта в ветви созидания содержаний включает разную степень креативности в практически выраженных действиях человека: репродукция с импровизацией – создание продукта «для себя» - «для субкультуры» - «для культуры». Диапазон действий субъекта в ветви технологического созидания предполагает разную степень эффективности найденных субъектом технологий по созданию креативных продуктов.

В рамках модели трехкомпонентной структуры духовности личности нами были разработаны и апробированы технологии нравственно-этического преобразования студентов высших учебных заведений:

1. Технология «Открытых квестов» - формирование и развитие различных компетенций (в том числе этических) у студентов через механизм активизации их творческого начала.

2. Технология проблемных интерпретаций - формирование и развитие этических компетенций у студентов через постановку проблемных ситуаций, решение которых осуществляется в процессе их коллективного и индивидуального осмысления через конструирование собственного понимания материала в рамках поставленной проблемной ситуации.

3. Четырехмодульная технология развития этических компетенций студентов-психологов - использование алгоритмов объединения теории с практическими упражнениями, что позволяет учащимся самостоятельно конструировать свои знания и стимулирует их мотивацию и творческий потенциал.

4. Технология включения нравственно-этических характеристик личности в систему профессионально-важных качеств - формирование и развитие представлений студентов о значимости нравственно-этических характеристик личности в системе профессионально-важных качеств на основе усвоения теоретических знаний и формирования практических умений и навыков в использовании профессиографии.

5. Технология развития нравственно-этического начала личности средствами киноиндустрии - развитие экзистенциальной ответственности и нравственно-этических ценностей учащихся через снижение их агрессии и напряженности на основе метода синемалогии - преобразование личности через просмотр фильмов и их последующего обсуждения.

Новым является обоснование о необходимости включения в когнитивный компонент деятельностной составляющей, что обусловлено необходимостью соединения умственных (аналитических) и практических действий (по Р. Стернбергу), как об этом пишет А.И. Савенков [2, с. 3]. В нашей модели

умственные действия представлены внутрисубъектными действиями, а практические – действиями субъекта во вне.

Новое в трактовке когнитивного компонента состоит в том, что после экспериментальной работы по методу «Хочу - могу - действую», построенном нами на основе модели личности С.Л. Рубинштейна [4], возникла необходимость включить в когнитивный компонент, наряду с интеллектуальными способностями и личностные характеристики. Вариант личности, предложенный С.Л. Рубинштейном и метод его воплощения, которым мы пользовались ранее, носили в большей степени созерцательный характер, где в структуре личности «хочу» интеллектуальные и личностные характеристик давались безотносительно к реализации цели. В преобразующем варианте метода автору (Попов Л.М.) для достижения обозначенной цели потребовалось актуализировать из всего комплекса личностных черт лишь те, которые дополняли способности и усиливали преобразующую силу субъекта деятельности.

Значимость личностных характеристик, актуальных в контексте данной сложившейся ситуации, отмечена в аналитической статье Н.В. Мешковой. Она, со ссылкой на ряд зарубежных источников, отмечет, что, например, для личности формального креативного лидера организации свойственно наличие ряда характеристик. Это: обсуждать проблему с сотрудниками, уважительно и заботливо относиться к сотрудникам, быть справедливым, компетентным, ответственным и склонным к переменам [1, с. 14].

Важнейшим элементом функционирования когнитивного компонента является ритмическая характеристика действий субъекта в виде постоянных взаимопереходов внешних действий во внутренние и наоборот. Толчком к началу таких колебаний чаще всего является внешний фактор.

В преобразующем варианте метода инструкция экспериментатора состоит в том, чтобы «хочу» испытуемого было соотнесено с какой-то близкой ему реальной целью. Отсюда и возникла новизна в функционировании психологического механизма когнитивного компонента. Определенная цель («хочу»), провозглашенная личностью, как значимая в данный период времени, снимает вопрос о первотолчке ритмических взаимопереходов внешних действий во внутренние и наоборот. Инициатором актуализации и ритмического воплощения всех интеллектуально-личностных характеристик, ступеней внутренних и внешних действий творческого потенциала становится сам человек, как субъект продуктивного движения к достижению своей цели.

Новое также в том, что интеллектуально – деятельностное саморазвитие личности взрослого человека происходит тогда, когда он сам себе способен поставить цель и осознать личную необходимость ее достижения. Это, мы считаем, главное условие последующей реализации творческого потенциала личности и включения механизма интроцепции (В. Штерн), когда внешние цели экспериментатора становятся целями испытуемого. Это также переход детерминации в самодетерминацию.

По нашему мнению, в условиях целевого решения проблемы, что описывается в литературе как целеполагание, взрослый человек не столько развивается (хотя это и не исключается), сколько актуализирует свой интеллектуально - деятельностный потенциал. Актуализация его потенциала обусловлена в экспериментальных условиях прохождением по тому алгоритму, который сообщается ему извне, при движении к своей цели.

Именно здесь мы можем, по аналогии с методом «Зоны ближайшего развития» показать то, что сближает наш подход с подходом Л.С. Выготского и то, что отличает его. Близость в том, что развитие (в нашем случае – актуализация) испытуемого обусловлено косвенным участием взрослого (в нашем случае – экспериментатора), который определенным образом воздействует на испытуемого.

Отличие в том, что по методу ЗБР («Зоны ближайшего развития») экспериментатор работает с детьми и там действительно имеет место «развитие» ребенка. В нашем случае, по методу «Хочу-могу-действую» экспериментатор имеет дело со взрослыми и здесь, скорее всего, идет актуализация имеющегося потенциала на основе рекомендованного экспериментатором учета способностей и личных качеств, способствующих достижению цели, что, как и в методе ЗБР, есть косвенная подсказка. Рекомендация включает кроме констатации цели, учета способностей и личностных качеств, что объединено словом «могу», также те действия, которые необходимо будет совершить и тех рисков, которые могут воспрепятствовать достижению цели («действую»). В ряде случаев возникает противоречие между тем, что испытуемый хочет реализовать цель, но не может ее осуществить в силу отсутствия необходимых способностей, личностных качеств. Если мотивация очень сильная и испытуемый во чтобы то ни стало хочет достигнуть цели, то экспериментатор подталкивает испытуемого к ее достижению, рекомендуя включить в сознание слово «должен». Тем самым испытуемый побуждается к мобилизации своей воли. Практика реализации метода показывает, что актуализация своих интеллектуально – личностных особенностей во многих случаях затруднена из-за возможного включения частицы «не» перед каждым из трех элементов метода преобразования (хочу-могу-действую). Тогда возникает большое число вариаций поведения испытуемого и актуализации его интеллектуально-личностного потенциала.

Литература

1. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально - психологический аспект / Н.В. Мешкова // Социальная психология и общество. 2015. №2 (6). С.8-21.

2. Савенков А.И. Фундаментальные проблемы диагностики, прогнозирования и развития детской одаренности в современной образовательной среде / А.И. Савенков // Ребенок и мир: открытые

возможности: сб. статей II Международной научной конференции. Самара: СФ ГАОУ МГПУ. 2018. 288 с.

3. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. М.: ИП РАН. 2008. 240 с.

4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. Спб.: Питер. 2003. 508 с.

5. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 87-94.

Попова Л.В.
к.псих.н., доцент, профессор Московского педагогического государственного университета
e-mail: vlasova13@yandex.ru
Марченкова А.Ю.
магистрант Московского педагогического государственного университета
e-mail: anne.1996@yandex.ru

ОТНОШЕНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О «ВУНДЕРКИНДАХ» СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье дан анализ и интерпретация результатов опроса студентов педагогического вуза, направленного на выявление отношения к проблемам реализации высоких способностей вундеркиндов. Выявлен ряд причин положительного и негативного отношения к вундеркиндам. Обозначена тенденция в отношении к специализированным школам и необходимости подготовки учителей к обучению вундеркиндов. Поставлена проблема организации просвещения родителей и работы со средствами массовой информации.

Ключевые слова: вундеркинды, одаренность, отношение, имплицитные представления, подготовка учителей, специализированные школы.

В современном обществе резко возросла потребность в инновациях, так как сохранение его поступательного развития во многом зависит от появления новых идей, материалов, продуктов, процессов, способов реализации разнообразных товаров. Соответственно, люди, обладающие способностью к открытию нового, приобрели особую ценность, их поиск и взращивание становится важной задачей большинства государств. Этим определяется повышенный интерес к одаренным детям и созданию наиболее благоприятных условий для их образования. Отсюда вытекает стремление максимального сохранения и развития творческого потенциала детей с разными видами одаренности [3; 6]. Одарённость может проявляться во всех областях жизни с индивидуальной вариативностью по темпам развития, формам выражения [3; 4; 6; 7].

Объектом нашего исследования стали представления и отношение к детям с яркими способностями, которые отмечаются уже в дошкольном периоде. Традиционно, в отечественной науке за ними закреплен термин «вундеркинд» [4]. Он используется для ребенка с чрезвычайными успехами в определенной сфере деятельности (музыка, рисование, математика, поэзия и т.д.). Как отмечает Н.С. Лейтес, «вундеркинды», «чудо-дети» встречаются по преимуществу в дошкольном и младшем школьном возрастах, а в более старших возрастах стремительный умственный подъем в развитии наблюдается гораздо реже [4; с. 18]. Ученый также отмечает, что пик ускоренного развития вундеркинда приходится непосредственно на детство, но со временем скорость развития угасает и далеко не всегда вундеркинды проявляют свою одарённость в последующей жизни. С годами может происходить выравнивание этих детей с их сверстниками [4, с. 26].

В зарубежной психологии используется целой ряд терминов, в которых отражается специфика феномена вундеркинда. Это такие понятия, как: prodigy (D. Feldman); profoundly gifted; mathematically (musically, verbally...) precocious (D. Lubinski, Camilla Benbow); exceptionally, highly, extremely gifted (Leta S. Hollingworth, Miraca U. M. Gross) [6; 7]. Во всех понятиях выделяется компонент исключительности, особой выраженности одаренности. Сопоставление результатов исследований позволил выделить то, что в нашем обыденном представлении феномен вундеркинда носит негативный оттенок, в котором выражено сомнение в успешности реализации ранней одаренности. Часто это подчеркивается в самих заголовках публикаций: «Вундеркинды мешают всем», «Судьба вундеркиндов, вы думали о ней?» [1; 2], выделяют также «синдромом бывшего вундеркинда». Хорошо известно обобщающее высказывание «Все будущее вундеркинда в его прошлом». За рубежом внимание акцентируют, прежде всего, на успехах, которые вундеркинды достигают в своей карьере, их достижениях и пользе, которую они приносят обществу [6; 7].

Психогенетики, в том числе, отечественный генетик В.П. Эфроимсон, подчеркивают, что развитие и реализация «потенциальных гениев» в огромной мере определяется социальными факторами [5; 6]. К таким факторам относятся представления об одаренности и отношение в обществе к одаренным детям. Наше исследование направлено на выявление отношения и представлений о «вундеркиндах» современной молодежи, которая в ближайшее время сделает свой вклад в развитие образовательной системы.

Методы. Нами была составлена анкета, апробированная в пилотажном опросе (23 респондента), который сопровождался последующей беседой для уточнения понимания вопросов. На основании полученной информации были изменены некоторые формулировки, а также исключен как дублирующий один из вопросов. В окончательном варианте осталось 14 вопросов открытых и закрытых (с множественным выбором). Опрос носил анонимный характер для получения более достоверной информации, проводился с использованием интернета, включал сбор сведений о возрасте, поле, учебном заведении,

специализации респондентов. В статье мы представляем результаты и их обсуждение только на основе ответов на часть вопросов. Из всей выборки представлены ответы студентов педагогического вуза разных специализаций и лет обучения. Всего 136 студентов первого-третьего курсов.

Прежде всего, мы обработали ответы на вопрос: «Из каких источников Вы узнали о вундеркиндах?» Респондентам предоставлялась возможность выбрать несколько ответов из предложенных вариантов. Мы предполагали, что чаще всего будут выбирать СМИ с Интернетом на первом месте. Однако на Интернет пришлось только 2,6% ответов, а в совокупности выбор СМИ получил более 44 %. Лидером оказались телепередачи (21,1%). Указание на родителей (27,7%), учителей (15,4%), сверстников (7,2%) как источник информации было нами обозначено как «живое общение» и, в целом, оно получило более 50 %. Таким образом, самым частым источником информации являются родители, что не исключает варианта передачи ими информации, полученной из СМИ. Несмотря на то, что отвечали студенты педагогического профиля и большинство прослушали учебный курс «Психология», никто не упомянул лекции или семинары как источник информации о вундеркиндах! Полученные данные свидетельствуют о том, что в последующих ответах, в большой степени, отражаются имплицитные (житейские, обыденные) представления, на которых основывается и отношение к вундеркиндам.

На вопрос (№3) о том, был ли личный опыт взаимодействия с вундеркиндами, 18% студентов ответили положительно. Учитывая то, что большинство опрошенных – выпускники специализированных школ и профильных классов, полученное число может вполне соответствовать реальной ситуации. Это также говорит о том, что подавляющее большинство (82%) не имеет такого опыта общения и ориентируется на информацию, предоставляемую другими людьми и средствами массовой информации.

Следующие три вопроса были направлены на выявление представлений об успешности и счастливой жизни вундеркинда, а также отношение к ним в обществе, учителей и самих респондентов, в частности. «Является ли жизнь вундеркинда счастливой и успешной?» (№4). Однозначный ответ «нет» был дан 44% опрошенных, тогда как однозначное «да» выбрали 26%. Остальные указали на зависимость от «множества факторов», продемонстрировав понимание трудностей жизненного пути вундеркиндов. В большинстве объяснений причин трудностей реализации отдавался приоритет социальному фактору: главным препятствием в жизни вундеркинда называется его неприятие в обществе, проблемы во взаимодействии с окружающими людьми.

Вопрос № 5 затрагивал тему отношения большинства людей (общества) к вундеркиндам. Основная масса отвечающих не дала однозначный ответ: хорошо или плохо относятся. Респонденты подчеркивают, что отношение людей различно, так как различны они сами. Однако более 25% считают, что большинство людей относятся к вундеркиндам негативно, и немного больше 20% относятся положительно. Встречались ответы, в которых говорилось: о зависти людей; об их равнодушии; о восхищении.

Рассмотрим ответы на важный вопрос (№ 6) об отношении учителей к вундеркиндам. По мнению респондентов, более 40% учителей относятся к ним положительно. Респонденты видят причину в том, что «престиж класса и школы повышается за счет таких людей», «нравится, когда схватывают налету» и т.п. Тем не менее, более 10% процентов однозначно написали о негативном отношении. Негативное отношение объясняется тем, что они «мешают вести урок», «не любят, когда знают больше них», «нужно придумывать программу и особо с ними взаимодействовать» и т.п. Среди ответов были такие, в которых говорилось, что отношение зависит от учителя: «хорошие» учителя любят вундеркиндов, а «плохие» - нет.

Наконец, обратимся к отношению самих заполнивших анкету студентов, будущих учителей (вопрос № 7). Почти половина респондентов говорит о том, что их отношение положительное, они ими восхищаются, что с ними интересно общаться. Такая тенденция важна - от отношения современной молодёжи к вундеркиндам зависит их будущее. Однако, отношение 24,8% студентов обозначено как нейтральное/нормальное, а есть и такие высказывания: «сочувствие, жалость, переживаю за них (эти люди с очень дурным характером и им очень сложно взрослеть)»; «немного жалко, немного завидую/восхищаюсь».

Два вопроса касались того, нужны ли специальные учебные заведения для вундеркиндов и следует ли вводить специальную подготовку учителей к их обучению. Эти вопросы являются актуальными, ведь не существует единого мнения по ним, а проблема обучения одарённых детей остаётся злободневной при современной ориентации на инклюзивное образование. Респонденты высказались следующим образом по вопросу о специальных учебных заведениях: «да, нужны» – 63,6%; «нет, не нужны» – 27%. Больше половины всех отвечающих убеждены, что нужно создавать отдельные классы для вундеркиндов, аргументируя это тем, что им не подходит уровень обычной школы и нужна специальная программа. Также популярным было утверждение, что среди «своих» вундеркиндам легче. Основным аргументом тех, кто ответил «нет», является то, что в жизни вундеркиндом придётся постоянно общаться с обычными людьми, так что лучше сразу быть в такой среде. Небольшое количество опрошенных считает, что вопрос спорный: в нём есть плюсы и минусы, но нет однозначного решения проблемы.

Вопрос о необходимости обучении учителей для работы с высоко одарёнными детьми набрал максимальное количество положительных ответов: 86,1% респондентов сказали «да, нужно готовить учителей». Такой результат говорит о том, что студенты довольно хорошо представляют трудности обучения таких детей и осознают, что без специальной подготовки с этой задачей могут справиться только отдельные учителя.

Опросник содержал несколько открытых вопросов, направленных на выявление представлений о когнитивных, эмоциональных, коммуникативных и личностных особенностях вундеркиндов. Эти данные проходят обработку и будут представлены в следующем сообщении.

Следует указать на ограничения нашего исследования, которые необходимо принять во внимание. Во-первых, в интернет-опросе принимали участие студенты по своей собственной инициативе, то есть, скорее всего, те из них, кого проблема вундеркиндов интересовала раньше, и кто, возможно, над ней размышлял, обсуждал с другими и обращался к дополнительным источникам. Так, некоторые респонденты писали, что получали информацию из книг, журналов, Интернета. Во-вторых, в нашей выборке большинство респондентов поступили в университет после обучения в специализированных школах и профильных классах. Их собственный опыт, полученный через наблюдение и осмысление различных школьных ситуаций, богаче аналогичного опыта, полученного учащимися обычных школ. Соответственно, в более широкой выборке результаты опроса могут существенно отличаться от полученных нами.

Выводы. Опрос показал, что отношение к «вундеркиндам» в студенческой среде педагогического вуза в большинстве своем положительное и нейтральное, а знания о них нередко основаны на имплицитных представлениях. Однако выраженная уверенность студентов в необходимости специализированных школ и подготовке учителей соответствуют выводам научных исследований. Жизнь и возможности успешной самореализации «вундеркиндов» представляются, в основном, как негативные, что отражает недостатки в организации психолого-педагогической поддержки и соответствует содержанию многих популярных теле- и радиопередач. Соответственно, эти данные подчеркивают: важность ведения постоянных научных исследований этой проблемы; необходимость работы со средствами массовой информации с целью изменения общего отношения к вундеркиндам; значимость консультирования родителей по содержанию и формам раннего развития.

Литература

1. Коноплёва Н. Судьба вундеркиндов. Вы думали о ней?/Наука и жизнь. 2004. №5. http://www.nkj.ru/archive/articles/3516/ (Дата обращения: 9.04.2019)
2. Попова Л.В. Концепция творческой одаренности и проблемы развития высоких способностей/ Социальная психология личности и акмеологии: Сб. материалов Междун. научно-практ. конференции/ Под ред. Р.М. Шамионова (Отв. ред.) М.: Изд-во «Перо». 2017. С. 250-253.
3. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие/ Под ред. Н.С.Лейтеса. 2-е изд. М: Академия. 2000. 336 с.
4. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. М.: Тайдекс Ко. 2004. 376 с.
5. Gross, Miraca U. M. Exceptionally gifted children (2nd edition). L.: RoutledgeFalmer. 2004. 307 p.
6. Lubinski, D., Benbow, Camilla, & Kell, H.J. Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. Psychological Science. 25 (12). November 2014. Pp. 2217-2232.

Щебланова Е.И.
д.псих.н., профессор ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
зав. лабораторией психологии одаренности,
e-mail: elenacheblanova@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В РАЗНОМ ВОЗРАСТЕ

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований – РФФИ в рамках проекта «Личностные и средовые аспекты креативности детей с разными видами и уровнями одаренности в контексте возрастного развития» № 17-06-00207 – ОГН.

Статья посвящена проблеме индивидуальных особенностей когнитивной и личностной сферы одаренных детей и подростков. Представлены данные сравнения психологических характеристик старшеклассников, увлеченных разными видами внешкольной деятельности.

Ключевые слова. Творческая одаренность, подростки, внешкольные увлечения.

The article is devoted to the problem of the individual features of the cognitive and personal sphere in gifted children and adolescents. There are presented the data of comparison of the psychological characteristics in high school students with different types of extracurricular activities.

Keywords. Creative giftedness, adolescents, extracurricular activity.

Перед системой образования нашей страны стоит задача создания благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей всех детей. Решение этой задачи требует учета в образовательном процессе специфических познавательных потребностей и возможностей разных контингентов обучающихся, в том числе одаренных и талантливых. В отношении последних существуют проблемы, связанные с многочисленностью и дискуссионностью определений одаренности в детском возрасте и психологических особенностей одаренных детей по сравнению с их сверстниками. Наиболее часто одаренность определяется по выдающимся достижениям в той или иной сфере деятельности. Однако исследования и практика доказывают, что неординарные достижения – это всего лишь один из признаков одаренности в детском и юношеском возрасте, не гарантирующий творческих успехов во взрослой жизни и профессии, часто отражающий лишь временное опережение в развитии. В то же время очень многие одаренные дети, которые пока еще не могут или не умеют продемонстрировать свою исключительность, остро нуждаются в том, чтобы заметили их высокий творческий потенциал и содействовали преодолению трудностей его реализации.

Согласно большинству научных теорий, одаренность определяется как сложная многомерная и многоуровневая система, объединяющая в единое целое личностные свойства человека и их специфические взаимодействия, и

влияния окружения. Одаренность развивается и изменяется в перспективе целой жизни человека, но траектории ее развития отличаются в разных видах деятельности по срокам проявления, расцвета (пика) и завершения, по скорости и чередованию периодов замедления и ускорения. С возрастом окружение (образовательное и/или профессиональное) более высокого уровня и сложности предъявляет к человеку новые требования, с которыми он может не справиться. Но это не так называемая «реверсия одаренности», а лишь свидетельство того, что «одаренность» имеет неодинаковое значение на разных этапах развития.

Данная статья посвящена одному из важнейших аспектов выявления, развития и обучения одаренных детей – их индивидуальным особенностям. Этот аспект крайне важен, поскольку психологические исследования демонстрируют, что различия между одаренными, как качественные, так и количественные, как в сфере проявления способностей, так и в личностностной и социальной сфере, весьма значительны и выражены сильнее, чем среди их обычных сверстников [4, 2013]. Однако, как показал проведенный нами анализ диссертаций, защищенных по тематике творческой одаренности в последние 8 лет, этот аспект в отечественных исследованиях затрагивается редко, даже в отношении возрастных и гендерных различий [3, 2018].

Траектории развития одаренности различаются не только в разных видах, но и внутри каждого вида деятельности. Например, дискант юных мальчиков – это рано проявляющееся, быстро достигающее своего пика и исчезающее музыкальное дарование, тогда как другие виды вокального и музыкального таланта проявляются позже, развиваются медленнее и могут сохраняться до старости [5, 2011]. В спорте также есть ранние виды одаренности, например, в гимнастике и фигурном катании, и более поздние и длительные – атлетические виды. Различия также значительны и в академической сфере: раннее начало и высшие достижения отмечаются в математике и информатике, а в гуманитарных сферах талант, как правило, проявляется позже, но более постоянно.

Исследования интеллектуально одаренных детей показывают, что связь между их творческими и интеллектуальными способностями не высока, тем не менее, в детском развитии эта взаимосвязь имеет большое значение. Часто эта связь не улавливается из-за ограничений средств диагностики. Согласно современным представлениям об интеллекте, для его измерения рекомендуют использовать не один вид заданий, а целостные комплексы из многих заданий разного вида из разных тестовых батарей. И все эти компоненты интеллекта, хотя и связаны между собой, могут развиваться с разной скоростью. Из-за гетерохронности их развития могут возникать разные препятствия для появления высоких, тем более творческих, достижений в академических видах деятельности. Так, одна из основных причин отсутствия школьных успехов у одаренных школьников – несоответствие развития словесной сферы (письменной и/или устной речи), в наибольшей степени связанной с учебной

успешностью, и опережающего развития наглядно-образного и числового мышления [2, 2015].

Непременным условием для проявления креативности во взрослом возрасте ученые считают не ранние достижения, а поразительное любопытство к окружающему миру и целеустремленность, оригинальные способы мышления и самовыражения, которые могут казаться ровесникам смешными. Однако единой закономерности в истории развития одаренности выдающихся личностей выделить не удается, напротив, наблюдается удивительное разнообразие траекторий движения к вершине, побуждаемого интересом к определенному предмету, виду деятельности [1, 2013].

Самая большая вариативность отмечается в сфере личностных особенностей творчески одаренных детей, которые необходимо также рассматривать в контексте возрастного развития. Известно, что одаренные учащиеся имеют высокую мотивацию, однако часто упускают из виду, что мотивация представляет собой сложную системную и динамичную характеристику, которая определяется как прошлым опытом ребенка, так и наличной ситуацией. В характеристике мотивации, в том числе творческой, важно знать не только ее выраженность, но и содержание движущих мотивов: внутренних (что-то узнать, создать) или внешних (получить награду, избежать наказания), – что важно для индивидуализации работы с творчески одаренными детьми и подростками.

В обширном исследовании на основе изучения профилей личностных черт и эмоциональных характеристик выдающихся творческих личностей были разработаны специфические для разных областей профили, включающие показатели интереса, личности и достижений в лингвистическом (литературном), математическом и естественнонаучном, межличностном (эмоциональном), музыкально-танцевальном, пространственно-визуальном творчестве [4, 2013]. Изучалась возможность определения индивидуальных профилей творчески одаренных старшеклассников (отобранных экспертами) с целью их консультирования по вопросам профессионального обучения. В исследовании использовался широкий диапазон личностных опросников в сопоставлении с профессиональными предпочтениями по карте Дж.Голланда. Было изучено более 500 личностных характеристик на выборке 485 подростков 16-ти лет. Результаты продемонстрировали существенные различия профилей личностных характеристик подростков, отличающихся интересами к разным областям творчества, и подтвердили возможность использования этих профилей в профессиональном консультировании и индивидуализации обучения в дополнение к общим характеристикам творческой одаренности.

Значимость подхода, учитывающего не отдельные или усредненные признаки при выявлении творческой одаренности подростков, а целостный профиль этих характеристик, определяется расширением возможностей поиска учащихся, которые особенно нуждаются в специализированной психолого-педагогической поддержке для реализации своего творческого

таланта. В своем исследовании Б. Керр и Р. Маккэй показали, что учителя считают творчески одаренными тех учащихся, которые по академической успешности, профессиональным интересам и личностным качествам соответствуют творчески одаренным взрослым. В то же время творчески одаренные подростки мотивированы на достижения преимущественно в тех областях, которые им наиболее интересны, а в других областях показывают умеренную заинтересованность, поэтому многие из них (до 30-35 %) не отбираются в специализированные образовательные программы. Это согласуется также с тенденцией творческих личностей к ранней специализации [1, 2013]. Результаты исследований позволили сделать заключение о вероятности взаимодействия личностных характеристик с когнитивными способностями, которое может влиять на вариативность траектории развития одаренности в разных сферах. Исследователи предлагают выявлять склонности подростков не только к творческой или нетворческой деятельности, но и к определенному пути в профессии на основе анализа сложной комбинации талантов, потребностей, интересов, уровня активности, ценностей. В подростковом возрасте в ходе образования и социализации эти характеристики могут формировать конкретные профили предполагаемого развития в профессии.

В связи со сказанным, целью нашего исследования являлось выявление психологических особенностей подростков, увлекающихся разными видами внешкольной деятельности. В данной статье представлены данные сравнения показателей когнитивной и личностной сфер подростков, увлекающихся естественными науками и литературной деятельностью вне рамок обязательной школьной программы. Участниками исследования были 150 десятиклассников московских школ (поровну мальчиков и девочек) с показателями общего интеллекта не ниже средневозрастных, при этом показатели более половины из них статистически значимо превышали этот уровень. Использовались адаптированные нами методики: тест познавательных способностей, включающий вербальные, математические, невербальные и суммарные шкалы; вербальные тесты творческого мышления «Необычное использование»; рисуночные тесты творческого мышления П.Торренса из трех субтестов; опросники познавательной мотивации и мотивации достижения (надежды на успех и боязни неудачи), а также опросник внешкольной активности, включающий свыше ста высказываний об увлечениях и достижениях учащихся в области естественных наук, литературы, изобразительного искусства, театра, музыки и танца, социальной активности; спорта; техники. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью SPSS-22.

Полученные результаты демонстрируют значимую положительную взаимосвязь между разными видами внешкольной активности учащихся. Так, выявлены корреляции между увлеченностью литературой и занятиями естественными науками, театром и общественной деятельностью ($r = 0,46$; 0,57 и 0,71 соответственно) и в меньшей степени – музыкой, спортом и

техникой (r = 0,27 – 0,35). Увлеченность естественными науками коррелировала, помимо увлеченности литературой, с активностью в общественной сфере и занятиях техникой (r = 0,43 и 0,50).

Результаты корреляционного анализа выявили слабые, но значимые положительные взаимосвязи между увлеченностью литературой и показателями тестов вербальных способностей (словарь и понимание предложений), познавательной мотивации, академической самооценки и суммарной успеваемости по основным предметам (r = 0,20 – 0,23). Аналогичные корреляции с показателями боязни неудачи были отрицательными. Значимых корреляций с показателями тестов креативности, математического, невербального и общего интеллекта обнаружено не было. Напротив, увлеченность естественными науками положительно коррелировала с тестовыми показателями математических способностей, вербальной и невербальной креативности (r = 0,29 – 0,34), тогда как корреляции с познавательной мотивацией и мотивацией достижения были близки к таковым для увлеченности литературой (r = 0,22 – 0,34).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о положительной взаимосвязи между вовлеченностью во внешкольные занятия литературой и естественными науками десятиклассников и уровнем их вербальных (словесных) или математических способностей соответственно. Эти результаты, с одной стороны, согласуются с данными о большей внешкольной активности в области литературы учащихся с более высоким уровнем развития словесной сферы, но с другой стороны, позволяют полагать, что занятия литературой, в свою очередь, способствуют развитию этой сферы. То же самое относится и к взаимосвязи между увлечением естественными науками и уровнем математических способностей. Кроме того, результаты корреляционного, анализа личностных показателей учащихся демонстрируют положительную взаимосвязь увлеченности литературными и естественнонаучными внешкольными занятиями с показателями познавательной мотивации (стремления к знаниям) и мотивации достижения, которые представляют собой важные условия успешности обучения. Между тем, увлеченность естественными науками оказалась взаимосвязанной с показателями креативности, особенно теста «Необычное использование», тогда как аналогичных взаимосвязей с увлеченностью литературой обнаружено не было. Иначе говоря, одаренные десятиклассники, увлекающиеся литературой и естественными науками, продемонстрировали как сходство, так и различия, во взаимосвязях своих когнитивных и личностных характеристик. Следует, однако, заметить, что выявленные взаимосвязи и различия были, хотя и достоверными, но довольно слабыми, что отчасти может объясняться сравнительной однородностью выборки и совпадением видов увлечений у ряда испытуемых. Полученные результаты позволяют говорить лишь о тенденциях, которые требуют дальнейшего изучения.

Литература

1. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. М.: Карьера Пресс, 2013. 528 с.
2. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники: моногр. / Е.И.Щебланова. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2015. 245 с.
3. Щебланова Е.И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. № 4. С.23-38.
4. Kerr B.Searching for tomorrow's innovators: profiling creative adolescents / B.Kerr, R.McKay // Creativity research journal. 2013. V.25. №1. P.21-32.
5. Subotnik R.F. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science / R.F.Subotnik, P.Olszewski-Kubilius, F.C.Worrell // Psychological science in the public interest. 2011. V.12. №1. P.3-54.

Козлова В.А.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: kva1208@yandex.ru
Смирнова П.В.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: polina_frolova@hotmail.com

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БАКАЛАВРОВ, ОРГАНИЗУЮЩИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ И ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен опыт применения рефлексивно-деятельностного подхода к подготовке будущих педагогов к работе по руководству проектной и исследовательской деятельностью младших школьников. Раскрываются теоретические основания исследования, проведенного в университетской школе Московского городского педагогического университета. Изложено описание эмпирического этапа исследования процесса приобретения студентами бакалавриата важных трудовых функций, ориентированных на развитие познавательных интересов и когнитивных способностей младших школьников.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, рефлексивно-деятельностный подход к обучению, исследовательское обучение, проектное обучение

The article presents the experience of using a reflexive activity approach to the preparation of future teachers to work on the management of project and research activities of Junior schoolchildren. The theoretical foundations of the research conducted at the University school of the Moscow city pedagogical University are revealed. The description of the empirical stage of the research of the process of

acquisition of important labor functions by undergraduate students focused on the development of cognitive interests and abilities of younger students is presented.

Keywords: tutor support, reflective-activity approach to learning, exploratory learning, project learning

В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ часть дисциплин, которая изучается бакалаврами старших курсов перенесена на базу Университетской школы. В полевых условиях студенты постигают основы организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников. Тьюторское сопровождение студентов бакалавриата очной формы обучения осуществляют с одной стороны преподаватели института, а с другой стороны сами студенты. Руководство преподавателя-наставника позволяет студентам получить необходимый профессиональный опыт, отрефлексировать возникающие трудности и дефициты, исправить возникающие промахи. Кроме того, подобные формы учебной работы дают возможность выстроить индивидуальную траекторию развития и сопровождения личности студента. Те же образовательные эффекты возникают для младших школьников в ходе длительной тьюторской работы студента в рамках исследовательского обучения.

В данном контексте под тьюторским сопровождением мы, вслед за Т.М. Ковалевой [1] и ее коллегами, понимаем педагогическую деятельность, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов, формирование учебной и образовательной рефлексии студентов. Организуя работу студентов по принципу «изучая на практике» и реализуя рефлексивно-деятельностный подход в подготовке бакалавров, мы создаем условия для освоения базовых трудовых функций с опорой на рефлексию своих действий.

Программа рефлексивно-деятельностной модели подготовки будущих педагогов строилась в соответствии с методикой исследовательского обучения А.И. Савенкова [2; 3]. Задачами студентов является: осмыслить особенности организации исследовательской и проектной деятельности детей, научиться планировать поэтапную работу с младшими школьниками, основываясь на предложенном подходе и представленной методике, развивать свои коммуникативные навыки и учиться грамотно взаимодействовать с другими студентами, реализуя общую цель. Важным условием сопровождения, которое осуществляют студенты, является обучение детей самостоятельности в выборе темы и проблемы исследования, в формулировке гипотезы, выстраивании плана и хода исследовательской или проектной работы. Студентам нужно научиться именно сопровождать, то есть идти рядом с ребенком, не навязывая своих готовых решений. Таким образом, тьюторское действие осуществляется по классической схеме: от образовательного интереса через организацию проектной и исследовательской деятельности к образовательной инициативе ребенка [4]. Данный этап оказывается одним из самых сложных.

Рефлексивно-деятельностный подход в обучении предполагает регулярное проведение рефлексивных дискуссий с преподавателем-куратором (все время сопровождающим студентов в школе) и студентами-коллегами, обсуждение того, что получилось и не получилось. В завершении учебной работы в ходе семестра проводилось рефлексивное обсуждение со студентами итогов работы по реализации педагогического сопровождения исследовательского обучения младших школьников. Данная форма работы позволила на каждом следующем цикле оптимизировать процесс включения в учебные исследования, как студентов, так и младших школьников.

Отметим, что профессиональная рефлексия развивается не столько в ходе традиционных учебных занятий в ВУЗе, а - в процессе профессиональных проб, что было доказано ранее в исследовании Смирновой П.В. [5]. Перенос части учебных студенческих дисциплин в школу как раз позволило создать ситуацию прообраза профессиональной деятельности (на момент учебы не все студенты последних курсов имели опыт работы по профессии профессиональной деятельности).

В качестве одного из основных отчетных документов, который заполняют студенты по завершению обучения, является рефлексивный отчет. Структура отчета предполагает анализ полученного опыта в рамках тьюторского сопровождения исследовательской деятельности младших школьников. В отчете выделено несколько предметных областей: взаимодействие с другими студентами, учителями и преподавателями в процессе работы; образовательный опыт, полученный студентом; основные трудности, с которыми приходилось сталкиваться, пожелания и предложения по организации предстоящей обучающей работы студентов на базе Университетской школы.

Представим обзор рефлексивных отчетов студентов, полученных за 2018 год. Несмотря на то, что за каждым студентом закреплялись конкретные ученики, основную работу по повышению исследовательской компетентности младших школьников студенты вели в ходе командной работы. Прежде всего, анализируя опыт работы в команде с другими студентами, отмечалось, что научились выполнять работу в общем ритме, налаживать диалог, развивали коммуникативные способности и умение быстро подстраиваться под ситуацию. О взаимодействии с учителями начальной школы студенты отзывались крайне сухо, односложно, кто-то говорил, что его и вовсе не было, а некоторые отмечали, что благодаря учителям смогли выбрать оптимальные приемы проведения защит исследовательских и проектных работ своих подопечных. Взаимодействие с преподавателями университета характеризовалось так: научились находить общие интересы с учащимися для организации исследовательской и проектной деятельности детей, понять структуру построения исследовательских работ, а также раскрывать научную тематику в соответствии с возрастными особенностями детей и налаживать взаимодействие с учащимися и администрацией школы. Опыт общения с детьми дал студентам, по их мнению, возможность понять, как осуществлять

личностно-ориентированный подход, организовывать поиск информации доступными для детей методами, преподносить информацию понятным и доступным для ребят способом.

Другой областью рефлексии являлся образовательный опыт. Здесь студенты говорили, как правило, о планировании своей и детской деятельности. Некоторые отмечали, что смогли на практике освоить различные способы работы с информацией. Рассуждали о том, как им удавалось из сложной научной темы сделать понятное для восприятия детей исследование. Кроме того, были и высказывания, в которых, опуская подробности, утверждали, что научились организовывать свою и детскую деятельность.

Основные трудности, возникшие в процессе тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности детей, характеризовали организационными проблемами, например, кто-то говорил о том, что школа расположена не удобно и добираться до нее было нелегко, другие отмечали, что занятий раз в неделю и продолжительностью от 35 до 45 минут (в зависимости от класса) для работы над исследованием или проектом мало, что являлось причиной демонстрации на защитах «сырых» вариантов итоговых выкладок; техническими проблемами: ограниченное число ноутбуков, которых часто не хватало, чтобы продемонстрировать детям подобранный материал.

Были и такие студенты, которые не могли или не хотели формулировать ответы на данный вопрос, допуская его пропуск или отвечая, что трудностей в процессе работы не возникало. Для определенной доли студентов из года в год в течение первого семестра работы в рамках рефлексивно-деятельностного обучения оказывается сложным начать действовать самостоятельно, применять полученные в ходе инструктажа знания на практике. Обычно данную трудность они обозначают как «мне было сложно, поскольку мне сразу не сказали, к чему конкретно в итоге нужно прийти», «не хватило количества практико-ориентированных семинаров и мастер-классов с пошаговым руководством к действию». Для первоначальной стадии определенный процент подобных недоумений студента с поиском внешних причин неуспеха вполне обоснованы и связаны с некоторой неготовностью перестроиться в русло исследовательского подхода к обучению. Данный подход не предполагает четких пошаговых педагогических рецептов.

В рефлексивном отчете мы просили оценить, по 5-ти бальной шкале определенные навыки. Результаты показали, что лучше всего удалось отработать «умение работать в команде» ($\bar{M}$ = 5 баллов), «готовность действовать в ситуации неопределенности» и «исследовательскую компетентность» ($\bar{M}$ = 4,6 баллов). Наименее сформированным навыком студенты называли «готовность идти на риск в решении профессиональных задач» ($\bar{M}$ = 4,3 балла).

В качестве предложений по организации будущей обучающей работы студентов в Университетской школе, мы обнаружили: детальный обзор ранее

взятых тем исследований и проектов (опыт работы студентов прошлых лет с каждым ребенком класса, в который будут распределены студенты); строгий контроль за студенческими конспектами и материалами; необходимость организации дополнительных зон для занятий с учащимися, в классе и коридоре трудно удерживать внимание детей на своей теме, поскольку они легко отвлекаются на то, что делают в это же время их одноклассники; распределение студентов в мини-группы по принципу опытный (который уже работал с детьми в рамках проектной и исследовательской деятельности) и неопытный (кто впервые пробует себя в этой роли); выделение на работу с детьми исследовательской и проектной деятельностью большего количества времени.

По итогам обучения мы видим, что студенты показывают высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью детей, постепенно становятся активными участниками самого процесса своего профессионального развития, что положительно сказывается на становлении их профессиональной идентичности. Об этом, в частности, свидетельствуют адекватные самооценки студентов своих исследовательских компетенций, обнаружение профессиональных дефицитов. Фокус анализа смещается с «поиска виноватых в своих неудачах» на «обозначение новых профессиональных горизонтов и линий развития».

Литература

1. Ковалева Т.М., Чередилина М. Ю. Тьюторство как ресурс для системы РО Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 56 с.
2. Савенков, А.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Кривова, В.А., Серебренникова, Ю.А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности // М: Начальная школа. 2016. № 9. С. 70-75.
3. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Осипенко Л.Е. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников//Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016.№2 (36). С. 54-61.
4. Золотарева А.В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 184 с.
5. Смирнова П.В. Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог») /дис…канд. психол. н., 19.00.13. – М, 2006.

Навольнева О.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: OL4ikNN@yandex.ru

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описывается роль родительского сопровождения в развитии младших школьников. У подавляющего большинства современных школьников нет тьютора в образовательной организации, по факту функцию индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для своего ребенка выполняют родители. Классификация типов современного родительского сопровождения будет полезна педагогам и психологам, выявит сильные и слабые стороны положения ребенка в зависимости от стиля сопровождения, выбранного родителями.

Ключевые слова: семья, тьюторское сопровождение, образовательная среда, одаренность, семейное воспитание, младший школьник

The article describes the role of parental support in the development of younger students. Since the overwhelming majority of schoolchildren do not have a tutor, in fact these functions are performed by the parents for their child.

Keywords: family, tutor support, educational environment, giftedness, family education, school students

Согласно ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» интересы школьников и дошкольников представляют родители или законные представители. Родители обязаны заботиться о физическом, психическом здоровье своих детей и об их развитии. Являясь полноправными участниками образовательного процесса, и именно по запросу родителей или законных представителей, осуществляется образование ребенка. Кушнир К.В. отмечает, что родители выбирают и определяют для ребенка практически все, начиная от образа жизни, установленного в семье, и заканчивая выбором учителя, школы и ресурсов дополнительного образования. Родители сопровождают обучение ребенка, осуществляют выбор приоритетных предметов школьного образования. Своим отношением к успехам и неудачам ребенка, к его отметкам в школе родители формируют отношение самого ребенка к определенным школьным предметам и к обучению в целом. Таким образом, родители осознанно или нет выполняют функцию тьютора для своего ребенка.

Словарь Ожегова С.И. трактует «сопровождение» как: «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь».

Тьютор – это тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности. Ковалёва Т.М. [3] определяет понятие «тьюторское сопровождение» как педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов.

Сопровождение – это оказание помощи школьнику в формировании ориентационного поля развития.

В современном мире существует огромное разнообразие образовательных предложений. Однако, это пространство образовательных услуг достаточно хаотично. Современный мир предлагает множество ресурсов информации. Необходимо не потеряться в этом море возможностей. Необходима определенная культура выбора для того, чтобы ориентироваться в нем. Существует необходимость в усвоении школьником этой культуры выбора.

Школьнику необходим грамотный, вдумчивый, любящий наставник, который будет направлять обучение в соответствии с индивидуальными данными ребенка. Это именно то, в чем нуждается каждый ребенок, чтобы раскрыть и развить свои способности, найти будущую профессию. До недавнего времени штатное расписание государственных образовательных учреждений не предусматривало должности тьютора. Сейчас тьютор есть у небольшого процента детей, в основном это дети с ограниченными возможностями здоровья. В большинстве случаев функции тьютора по факту исполняют родители ребенка.

Семья играет важную роль в становлении личности ребенка, его психического и физического здоровья, социализации. Это первый социум, первые отношения с внешним миром. Влияние семейного воспитания здесь огромно. Родительский пример является ведущим методом воспитания, особенно для детей младшего возраста. Ребенок копирует поведение взрослых членов семьи, несет то, что получает в семье. Главный фактор социализации ребенка – это его взаимоотношение с родителями, количество и качество этого общения.

Стиль семейного воспитания и отношений в семье в целом имеют определяющее значение. Ребенок делает то, что ему нравится, что у него вызывает интерес. Можно сделать вывод, что ребенок «может захотеть только то, что он усваивает от взрослых, от их действий и бездействий». Это подтверждает ведущую роль родителей в воспитании ребенка.

Поскольку родители находятся ближе всех к ребенку, у них есть преимущество в выявлении познавательных интересов, а также склонностей и особенностей. Дети не всегда демонстрируют свои интересы и достижения перед окружающими, боясь критики, неодобрения со стороны взрослых и высмеивания со стороны сверстников. Дома ребенок увлекается какими-то видами деятельности, например, чтением и придумыванием историй или конструированием, но школьный учитель этого не знает. Зато это видят родители, также как видят личные особенности ребенка.

Каждый человек, каждый ребенок уникален и одарен. Необходимо не только грамотно развить способности ребенка, но и выявить их, найти индивидуальный подход. Мелик-Пашаев А.А., отмечает, что творческий потенциал присущ каждому человеку, это «презумпция одаренности по отношению к каждому ребенку» [4].

Необходимо, чтобы родители поддерживали интересы ребенка к интересующим его видам деятельности. Чрезвычайно важно для человека найти себя в будущей профессии, развить свои задатки, реализовать свой природный дар. Если этого не происходит, мы видим взрослого, который не только не одарен, но и не может найти себя в жизни. Ученые, в том числе, Мелик-Пашаев А., утверждают, что человек по своей природе творец и в творчестве обретает себя как автора, прежде всего своей жизни. Задача родителя, как тьютора своего ребенка, создать благоприятные условия для выявления, пробуждения и развития познавательных интересов и творческого начала в ребенке, авторской позиции в жизни.

В науке словом интеллект обозначается способность к обучению. Креативностью называют творческие способности. Интеллект ребенка зависит не только от наследственности, но и от среды. В первую очередь, это семейная среда, поскольку это первый социум, с которым сталкивается ребенок, первые образцы поведения. В группе средовых факторов ученые выделяют особое внимание семейным отношениям. Как установили ученые, креативность зависит от семейной среды даже более, чем интеллект [5]. Также именно семья имеет значительное влияние на формирование эмоционального и социального интеллекта.

Богоявленская Д.Б. [1] пишет о том, что одаренность в детстве не является качеством самого ребенка. Главная здесь фигура взрослого, который показывает пример. Таким образом, взрослый создает для ребенка среду, благоприятную для его развития. Выготский Л.С. отмечал необходимость изучения среды ребенка, именно то, что эта среда означает и каково отношение у ребенка к этой среде, ее отдельным сторонам.

Многие исследователи придерживаются мнения, что ключевой характеристикой потенциала личности наряду с интеллектом, и креативностью является мотивация к обучению [5]. Система иерархии мотивации складывается в семье, важную роль здесь играют сложившиеся межличностные отношения между ребенком и другими членами семьи. В результате исследований учеными было выявлено, что гораздо более продуктивными оказываются люди целенаправленные, решающие важную собственную задачу, чем менее заинтересованные, но более одаренные. Таким образом, оказывается, что кто более всего заинтересован и замотивирован, тот и максимально развивает свой потенциал.

Выделяют две особенности одаренных детей. Первое – это как раз значительно более высокий уровень мотивации на развитие. Второе, во многом связанное с первым, – это то, что одаренные дети значительно меняются только в том случае, если самостоятельно для себя сформулируют цель и способы ее достижения. Савенков А.И. [5] отмечает, что одаренность – это общеличностное свойство. Одаренные люди достигают успехов не в одной, а во многих видах деятельности. Это видно на многих примерах выдающихся людей, которые достигали вершин в разных областях.

Чрезвычайно важна ответственность родителя за развитие собственного ребенка. Савенков А.И. [5] обозначает главное правило для родителей: «отнеситесь к своему ребенку как к умному и талантливому. Именно вы для него лучший педагог». Именно вера родителей в своего ребенка является важным источником его успехов в будущем. Мамедова Л.В. описывает условия, которые необходимо создать родителям для развития личностных качеств детей. И первое, самое главное, это доброе отношение к ребенку, принятие таким, какой он есть, любовь. Ребенок особенно нуждается в этом именно от родителей. Второй шаг – это создание условий для творчества, развития познавательного интереса, свободы выражения индивидуальности. И третий шаг – это создание условий для формирования в ребенке воли и самостоятельности.

В становлении личности ребенка родительское отношение является определяющим. Родительское отношение – это целая система родительских установок, чувств по отношению к ребенку, особенности восприятия. Варга А.Я. выделяет три составляющие родительского отношения: 1) эмоциональное принятие ребенка (или отвержение), 2) межличностная дистанция в общении с ребенком, насколько близок родитель к ребенку, 3) форма контроля за поведением ребенка, направление и интенсивность [2].

Итак, мы видим, что родители играют огромную роль в личностном становлении школьников. Также именно родители являются главными интересантами в развитии и дальнейшей успешности своих детей. Родитель – это не только близкий человек для ребенка, но и полноценная профессия, сочетающая в себе знания психологии, педагогики, физиологии, которой необходимо учиться. Осознанные родители, имеющие опыт рефлексии интуитивно способны самостоятельно определить особенности и способности своего ребенка и выстроить его сопровождение, учитывая собственные моральные, физические и финансовые ресурсы.

Мы планируем в ходе дальнейшего эмпирического исследования изучить типы родительского сопровождения развития потенциальной одаренности младших школьников. Мы предполагаем, что классификация типов современного родительского сопровождения будет полезна педагогам и психологам, выявит сильные и слабые стороны для ребенка в зависимости от стиля сопровождения, выбранного родителями.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и. перераб. М., 2003. 88 с.

2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ...канд. психол. наук. М., 1986. [Электронный ресурс]: URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16131378 (дата обращения: 15.05.19).

3. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. с. 163-181.

4. Мелик-Пашаев А.А. Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. 2014. с.15-21.

5. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение/Художник Левина Л.И. Ярославль: Академия развития, 2002. 352 с: ил. – (Семейная педагогика)

6. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 87-94.

Полевая В.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: valentina3773@mail.ru

УЛИЧНАЯ ПЛОЩАДКА В ДЕТСКОМ САДУ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАБОТЫ С ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ РЕБЕНКА

Детская площадка рассматривается нами как ресурс для работы с исследовательской активностью ребенка, как средство духовного развития. В соответствии со своей культурной функцией она должна предоставлять детям предпосылки для реализации их потребностей в игре, физической активности, экспериментировании с характеристиками окружающей среды и способностями находить контакт с другими детьми и взрослыми. Организация предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных организациях в значительной степени зависит от способности педагогов создать условия для стимулирования исследовательской активности, изучения окружающего мира, развития творчества и экспериментирования. Эти аспекты должны быть включены как в выбор оборудования, так и в общее планирование пространства на площадке.

Ключевые слова: пространство, игровая площадка, дети, исследовательская активность, дошкольный возраст, дошкольная организация.

The playground is considered by us as a resource for working with the research activity of the child, as a means of spiritual development. In accordance with its cultural function, it should provide children with the prerequisites for fulfilling their needs for play, physical activity, experimentation with environmental characteristics and the ability to make contact with other children and adults. The organization of the subject-spatial environment in preschool educational institutions largely depends on the ability of teachers to create conditions to stimulate research activity, the study of the world, the development of creativity and experimentation. These aspects should be included in both equipment selection and overall site space planning.

Keywords: space, playground, children, research activity, preschool age, preschool organization.

Задача современных детских садов – формирование активной личности, способной самостоятельно искать ответы на свои вопросы, проявлять больше независимости, воображения и любознательности. В настоящее время дошкольная организация является важным этапом в жизни ребенка, когда он активно ищет ответы на свои вопросы, учится проявлять независимость, развивает воображение и любознательность. Все это закладывает фундамент для его будущей успешности.

Одной из важнейших образовательных задач является работа с исследовательской активностью ребенка. Таким образом, можно сделать процесс обучения актуальным, интересным, продуктивным, творческим [1]. Проявления поисковой, исследовательской активности в процессе изучения окружающей среды естественны для дошкольника. Необходимо дать ему реализовать свое природное стремление. Так на уличной площадке дошкольник должен иметь возможность изучать окружающую среду, например: изучать поведение синиц, наблюдая за ними или сооружая кормушки, проводить эксперименты с различными предметами. Все это - объекты исследования. Исследовательское поведение дошкольника является основным источником информации о мире.

В наиболее полной и развернутой форме работа с исследовательской активностью происходит по следующему алгоритму: ребенок выдвигает на первый план проблему, которую необходимо решить; в зависимости от возрастных особенностей дошкольника предлагает возможные решения; рассматривает эти возможные решения; применяет полученный опыт.

Статья содержит анализ эмпирических данных, собранных в ходе опроса 67 дошкольных работников. Мы систематизировали сведения об особенностях организации и условиях на детских площадках в дошкольных организациях современного мегаполиса для стимулирования исследовательской активности дошкольников.

Использование комплексного подхода в работе позволило нам рассматривать уличные площадки как целостный функциональный механизм деятельности дошкольной системы исследовательского обучения детей. Это дало возможность всесторонне изучить объект как единое целое и скоординировать функционирование частей и целого; проследить функциональные и формирующие аспекты каждого элемента системы и специфику их контекста. Научная обоснованность применения комплексного подхода заключается в выделении особенностей проектирования уличных площадок в детских садах с последующим обобщением результатов.

В ходе исследования была разработана анкета, состоящая из восьми вопросов. В анкете мы выясняли месторасположение дошкольной организации (Москва или область), направленность ее деятельности (общеразвивающего вида, с предметным уклоном, компенсирующего или комбинированного вида), тип собственности (государственный, ведомственный или частный), возраст воспитателей. Воспитателям предлагалось подробно описать уличную площадку их дошкольной

организации, ответить на вопросы о том, как используется пространство площадки в развивающих целях, что дети обычно делают во время прогулки и какая на взгляд воспитателей должна быть уличная площадка, для развития исследовательской активности ребенка.

Полученные от воспитателей данные об оснащении уличных площадок на территории детских садов позволили проанализировать возможности их использования с целью развития и поддержания исследовательской активности ребенка.

К организации уличных площадок на территории дошкольных организаций в настоящее время существуют следующие требования [1]: площадки должны иметь четкую тематическую направленность и выделенные зоны для различных видов деятельности. Эти зоны рекомендуют разделять следующим образом: пространство для игр со специальным оборудованием, уголок для тихих игр с песчаной террасой, зона теневой кровли. Также необходимо предусмотреть для подвижных игр пространство более сложной интересной формы по сравнению с территориями для тихих игр. Площадка должна иметь композиционную целостность, в которой функциональное назначение неразрывно связано с формой пространства.

Рассмотрим, что мы на самом деле имеем в результате опроса. Зачастую уличные площадки не большие, они состоят из песочницы, беседки и дорожек. Там нет резервуаров для воды. 5 педагогов не ответили на вопрос, какой должна быть уличная площадка. Вероятно, это свидетельствует о том, что далеко не все дошкольные работники задумываются о возможном развивающем ресурсе уличной площадки детского сада. Интересно, что дошкольники, привыкая к определенному окружению, также начинают наполнять воображаемые детские площадки типовым, привычным для них оборудованием. Об этом свидетельствует проведенное несколько лет назад в московских детских садах исследование П.В. Смирновой [5]. Детям предложили придумать детскую площадку своей мечты, и они наполнили ее привычными грибками-песочницами, качелями, горками; при этом, практически все дети отметили значимость наличия природных элементов на площадке, пространства и переносных элементов.

В результате исследования мы обнаружили, что воспитатели признают потенциал современной уличной площадки как ресурс для работы с исследовательской активностью ребенка. Педагоги с пониманием относятся ко многим способам обучения на уличных игровых площадках, но указывают на отсутствие опыта. Мы видим причины, по которым педагогический процесс методически не спланирован. У детей основное внимание уделяется двигательной активности, но и она, хоть и удовлетворена, но недостаточно.

К сожалению, 73% воспитателей констатируют тот факт, что количество площадок меньше, чем количество групп, или же площадь уличных площадок небольшая, что не позволяет полноценно их использовать как ресурс для развития исследовательской деятельности. Только 2% воспитателей заметили, что площадки имеют ресурсы для деятельности с водой, но положительная

тенденция в том, что 78% опрошенных воспитателей описывают наличие зеленых насаждений на территории уличных площадок, которые в разных формах могут выступать ресурсом для развития исследовательской деятельности. Один воспитатель описал интересный вариант работы с зелеными насаждениями - огород в композиции «Крестьянский двор», аптекарский огород, экологическая тропа.

При проектировании пространственной среды уличных площадок учитывается: создание условий для творческого, духовного развития и реализации способностей ребенка [2, с. 49-51]. На уличной площадке поддерживается исследовательская активность детей, они изучают характеристики конкретных материалов: лейки, воронки, натуральные материалы и т. д. Здесь находятся сезонные объекты растений. Все опрошенные воспитатели согласны с тем, что на уличной площадке должен быть участок двигательной активности наполнен оборудованием для развития двигательной координации.

Игровой материал помещается в коробки или другие доступные места для хранения, дети самостоятельно выбирают сюжет будущей игры и переносят игровой материал в подходящее место, в 90% описанных в ходе исследования площадок имеется возможность для уединения ребенка. Однако в большинстве случаев возникает проблема с хранением инвентаря для игр на улице.

В качестве дидактической помощи служат специально оборудованные уличные площадки с разметкой улиц и дорог, а также дополнительный набор мелких строительных материалов и уличных знаков.

В 70% описанных воспитателями занятий на уличных площадках воспитатели методично направляют детей на развитие исследовательской активности, в остальных случаях дети играют в песочнице, катаются с горки, используют домики в своих играх.

О положительной тенденции использования уличной площадки как ресурса развития исследовательской активности говорит тот факт, что большинство воспитателей описывает такие виды деятельности на уличных площадках: убирают листья или снег, чистят кормушки, пропалывают и поливают цветы и овощи, наблюдают за сезонными изменениями природы, играют в подвижные игры салочки, футбол, вышибалы, изучают правила дорожного движения.

Невзирая на тот факт, что исследовательский материал о практике дизайна уличных площадок довольно узок, методологический материал ограничивается нормативными документами, воспитатели активно вносят предложения по совершенствованию уличных площадок, и воспитатели в возрастном диапазоне до 30 лет активно подбирают различные методики для занятий с детьми на уличных площадках.

Физиологи считают движение врожденной человеческой потребностью в жизни, а гигиенисты и врачи утверждают, что ребенок без упражнений не может вырасти здоровым [3, с. 25-41]. По мнению психологов, дошкольник -

деятель, и его деятельность в основном выражается в движениях. Кроме того, ребенок узнает первые идеи об окружающем его мире посредством движения его глаз, его языка, его рук и его движения в пространстве. Чем разнообразнее движение, тем больше информации получает дошкольник, способствуя своему интеллектуальному, социальному и эмоциональному развитию.

Интенсивность двигательной активности на уличных площадках часто становится очень высокой, что приводит к тому, что взрослые сознательно ограничивают эту биологическую потребность во избежание травм и безопасности детей. Проявление двигательной активности детей часто сопровождается чрезмерными эмоциональными реакциями, вызывающими звуки, и их преднамеренными хаотическими движениями в окружающей среде.

Опыт опрошенных педагогов показал, что связь между игрой и исследовательской активностью ребенка неоспорима. Игра воспроизводит не только приемы и методы деятельности, но и множество других человеческих проявлений, природных явлений и поведения животных, то есть отражает жизнь во всех ее проявлениях. Элемент игры присутствует во всех действиях.

Цветовое решение игрового пространства - одна из важнейших характеристик уличной площадки. Прежде всего, нужно обратить внимание на суть цветового восприятия ребенком. Дошкольники лучше воспринимают теплую, ясную, яркую цветовую гамму. Зеленый, желтый, оранжевый и голубой цвет благоприятно влияют на настроение и развитие маленьких детей. В то же время фиолетово-коричневые, землистые, темные сине-зеленые цвета негативно влияют на детей. Применение цветов в композиции уличных площадок должно быть осознанным.

В результате проведенного опроса воспитателей был выявлен важный элемент уличных площадок – экологический, интересным решением являются не просто зеленые насаждения, а экологическая тропа. Созданная на территории детского сада экологическая тропа будет способствовать оздоровлению детей, развитию нравственных качеств и грамотному, взвешенному поведению в окружающей среде, а также: экологическому образованию. Экологическая тропа прокладывается непосредственно на территории детского сада. Это позволит проводить комплексные занятия, экологические игры, исследовательскую и природоохранную деятельность, доступную дошкольникам [4, с. 16]. Ведущими формами организации детей на экологической тропе являются целевые прогулки и экскурсии.

Результаты проведенного исследования дают возможность сделать выводы о том, что среда правильно сформированной уличной площадки и ее оборудование обеспечивают гармоничное взаимодействие в системе «ребенок-ребенок» и «воспитатель-ребенок» в контексте активизации исследовательской активности. Ребенок, включаясь в исследовательскую деятельность на уличной площадке, должен иметь возможность самостоятельно определять, что и как он будет делать, что он может сделать на любом объекте уличной площадки.

Важным условием использования уличной площадки как ресурса для развития исследовательской деятельности является открытость среды уличной площадки для ребенка. «Открытость» объектов окружающей среды ребенка описана в исследованиях П.В. Смирновой [5, с. 45-46]. Объекты, которые допускают множество различных действий, являются «открытыми». Простым примером открытого объекта на уличной площадке является павильон, в котором дети могут выполнять различные действия: играть в различные индивидуальные и коллективные игры.

В результате исследования можно сделать вывод, что привлекательность уличной площадки как ресурса для работы с исследовательской активностью ребенка основана на принципах гармоничной атмосферы. Перечислим средства, объекты и инструменты, которые, как считают опрошенные воспитатели, необходимы на уличной площадке для развития исследовательской активности: резервуары с водой, беседки с лавочками (для отдыха), клумбы с цветами, деревья различных видов, статуи в виде различных животных (для изучения), достаточное пространство, наличие специального исследовательского оборудования. В использовании уличной площадки в детском саду как ресурса для работы с исследовательской активностью ребенка много зависит только от усилий воспитателей и самой дошкольной организации.

Литература

1. Национальный стандарт Российской Федерации «Оборудование детских игровых площадок. Безопасность конструкции и методы испытаний» http://tehnorma.ru/gosttext/gost/gostdop_285.htm Дата обращения: 03.05.2019

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. [Текст] / Л.С. Выготский. - Издательство «Лабиринт», М., 2012. - 352 с.

3. Иванова А. И. Детское экспериментирование как метод обучения./ Управление ДОУ, N 4, 2014

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.

5. Смирнова П. В. О чем мечтают дошкольники? Пространство детского сада глазами ребенка. / Детский сад от А до Я. 2011. № 3 (51). С. 42-51.

Белова Е.С.
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», ведущий научный сотрудник, г. Москва.
e-mail: elenasbelova@mail.ru

ОДАРЕННОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии – проблеме раннего раскрытия детской одаренности. Основное

внимание уделяется дошкольному возрасту как важнейшему этапу формирования психических процессов и качеств личности, развития способностей и дарований детей. Рассматривается вариативность проявлений одаренности дошкольников, а также возможности ее развития. Выделяется значимость раскрытия творческого потенциала как основы детской одаренности. Приводятся результаты исследования проявлений одаренности у детей 5-6 лет. Подчеркивается необходимость психолого-педагогической поддержки ранней одаренности.

Ключевые слова: одаренность, дошкольный возраст, творческий потенциал, одаренный ребенок.

В последнее время отмечается возрастание внимания, как со стороны родителей, воспитателей, так и со стороны ученых, к проблеме раннего раскрытия детских способностей и дарований.

Существенные изменения информационной, коммуникативной среды современного общества обусловливают появление новых возможностей для развития детских способностей и талантов, но вместе с тем связаны и с возникновением новых рисков.

При рассмотрении социокультурной ситуации современного детства обнаруживаются, как считают ученые, противоречивые тенденции: на фоне возрастания значимости детства часто отмечается игнорирование специфики детского возраста, в частности, возрастных особенностей дошкольников. Со стороны родителей выделяется увлеченность ранним обучением малышей и повышенная требовательность к их умственному развитию и учебным навыкам, но при этом недостаточно внимания уделяется эмоциональной и социальной сферам развития детей, отношение к их телесности и самостоятельности чрезмерно щадящее [5]. В условиях изменяющейся информационной среды формируются новые целевые установки семьи: приоритетными становятся те модели родительства, которые направлены на раннее и интенсивное, преимущественно интеллектуальное развитие малыша. Взрослые пытаются включить маленького ребенка в учебный процесс задолго до того, как характерные для дошкольного возраста виды деятельности исчерпают свои развивающие возможности [1].

Современная психология рассматривает дошкольное детство как важнейший этап в формировании основ всех психических процессов и функций, личностных качеств и видов деятельности. На этом этапе можно наблюдать и первые проявления детских дарований.

Идея о ценности дошкольного детства, как отмечает А.Д.Андреева, входит в систему социокультурных ценностей современных родителей, стимулируя их желание заполнить жизнь малышей исключительно полезными развивающими занятиями. Однако чаще всего это обучающие занятия [1]. На первый план выходит задача расширения кругозора ребенка и освоение им навыков, а игре и самостоятельному творчеству, столь необходимым для

развития детской одаренности, к сожалению, часто на практике не уделяется должного внимания.

Нацеленность преимущественно на обучение малыша нередко приводит к возникновению у взрослых предположений о его одаренности на основе результатов обучения. Действительно, быстрое усвоение знаний и навыков, прекрасная память, присущие далеко не всем дошкольникам, могут выступать одними из признаков высоких способностей ребенка, однако вывод об одаренности его может быть преждевременным. Для дошкольника очень значимы внимание, одобрение взрослого, и чтобы их заслужить, малыш может очень стараться быть послушным, прилежным и хорошо выполнять то, что на самом деле у него не вызывает никакого интереса.

Легкость, с какой малыш осваивает и управляется с гаджетами, ставшими неотъемлемой частью среды современного детства, часто поражает взрослых и тоже может стимулировать появление у них мыслей об исключительных способностях ребенка. Знакомство ребенка с «миром цифровых технологий» происходит очень рано, нередко уже в младенческом возрасте. Однако, как отмечает Е.О.Смирнова, «экранные развлечения» часто становятся для малыша не средством получения информации или приобщения к широкой действительности, а источником сенсорных впечатлений. Процесс их потребления может уже выглядеть как самостоятельный род занятий. «Компьютерный экран все больше подменяет для малышей физическую активность, предметную и продуктивную деятельность, игру, общение с близкими взрослыми» [5, с.28].

Иногда большой интерес дошкольника к компьютерным играм и быстрые успехи в них побуждают взрослых предлагать ему более сложные игры, рассчитанные на старших по возрасту детей. Игнорирование возрастных особенностей дошкольника может привести к истощению детского организма, диссинхрониям в развитии. Наблюдаемая в подобных случаях родителями и педагогами «особая развитость» дошкольника нередко маскирует реальные искажения в его развитии, которые становятся явными уже в начале систематического школьного обучения.

В психологии существует много концепций и научных определений одаренности, но несмотря на их различие большинством исследователей (Ю.Д.Бабаева, Д.Б.Богоявленская, Л.И.Ларионова, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, Л.В.Попова, А.И.Савенков, Б.М.Теплов, Н.Б.Шумакова, Е.И.Щебланова, Ф.Монкс, Е.Торренс, Дж.Фримен, др.) одаренность рассматривается как сложное, многоаспектное явление, включающее личность в целом. Отмечается, что процесс раскрытия одаренности часто характеризуется неоднозначностью и противоречивостью. Большую роль при этом играют обучение и социальное окружение, также признается влияние на этот процесс внутренних условий – природных задатков (анатомо-физиологических особенностей). Яркие творческие проявления в сочетании с высокой познавательной активностью чаще всего относят к основным показателям одаренности ребенка.

В концептуальных представлениях А.М.Матюшкина об одаренности (концепция «Творческой одаренности» [2]) существенная роль отводится творческому потенциалу. Он с рождения заложен в ребенке и по мере роста раскрывается. Творческий потенциал может быть различным у разных детей, но одаренные обладают высоким творческим потенциалом, который нередко становится заметен уже в дошкольном детстве. Важнейшей характеристикой детских дарований является высокая познавательная потребность, которая реализуется в форме поисковой, исследовательской активности, направленной на открытие нового.

Вариативность проявлений детской одаренности отражает возрастные и индивидуальные особенности раскрытия творческого потенциала. В частности, возрастной аспект прослеживается в изменениях познавательной активности: от элементарной реакции на новизну предмета, ситуации в младенчестве до постановки вопросов, проблем и предложений творческих решений в старшем дошкольном возрасте.

Индивидуальные особенности раскрытия творческого потенциала легко обнаруживаются, если обратиться к анализу возникающих у дошкольника и интересующих его вопросов/проблем. Их диапазон может быть очень широким, но для некоторых детей характерна концентрация внимания на одном вопросе/ проблеме и тщательное рассмотрение возможных ответов/решений. При этом неординарный дошкольник, как правило, инициативен, настойчив, усидчив. Ему доставляет большое удовольствие сам процесс творческого поиска. Если дарование ребенка раскрывается в какой-либо одной области, то наблюдается высокая избирательность по отношению к исследуемому новому, предпочтение отдается звукам (цвету, форме и т.д.). Познавательная активность в таких случаях первоначально выражается в форме особого настроя на восприятие музыки (цветовой гаммы и т.д.), потом следуют попытки дошкольника выразить свои переживания, впечатления в собственном творчестве. Ранние яркие дарования могут раскрываться в художественных областях, математике, игре в шахматы.

Концентрация усилий ребенка на каком-нибудь одном виде деятельности позволяет ему добиться значительных результатов. Однако, принимая решение о ранней специализации дошкольника, взрослым необходимо учитывать не только положительные ее стороны, но и возможные отрицательные. Практика показывает, ранняя специализация, стимулируемая честолюбивыми желаниями взрослых, часто приводит к негативным последствиям. Как отмечает А.И.Савенков, если ориентироваться не на узкую специализацию одаренного ребенка, а, наоборот, на максимальное расширение круга его интересов, всестороннее развитие, то попробовав многое в раннем возрасте, он сделает более осознанный выбор определенного вида приложения своей одаренности в более старшем возрасте [4].

Иногда родители делают большую ошибку, спеша записать дошкольника во все кружки и секции, которые кажутся подходящими. Погоня за их количеством, даже если дошкольник проявляет широкие интересы, неуместна

и вредна. Одаренные дошкольники отличаются, как правило, высокой чувствительностью. Для таких детей общение с педагогами, разными группами детей, освоение новых видов деятельности являются большой психической нагрузкой. Новые занятия не должны приводить к перегрузке, нарушать режим дня, отрицательно сказываться на здоровье малыша. По данным исследований, у одаренных детей выявляется наряду с потребностью в общении и потребность в уединении. Неординарному дошкольнику необходимо время, чтобы побыть одному, поиграть, подумать, помечтать.

Проблема вариативности проявлений одаренности у современных дошкольников, развивающихся в условиях мегаполиса, как показал анализ, многоаспектна и нуждается в дальнейшей научной разработке. В связи с этим проведенное исследование было нацелено на изучение индивидуальной вариативности раскрытия творческого потенциала у детей 5-6 лет. В исследовании участвовало 57 дошкольников, проживающих в Москве и посещающих дошкольные образовательные учреждения.

Использовался комплекс диагностических методов и методик, среди которых были следующие: Фигурный тест творческого мышления Е.П.Торренса (адаптированный Е.С.Беловой и Е.И.Щеблановой для обследования дошкольников); экспертная оценка творческих работ детей (рисунков, поделок и др.); наблюдения за детьми; опрос родителей и педагогов об особенностях развития детей, раскрытии их способностей, дарований и др.

В результате анализа полученных данных было выявлено, что 15,8% дошкольников обладают высоким творческим потенциалом: они предлагали много оригинальных идей и решений, проявляли высокую познавательную и игровую мотивацию. Вместе с тем среди этих пытливых детей только у 22,2% обнаружено равномерно высокое развитие всех компонентов творческого мышления – главной составляющей творческого потенциала.

У 40,4% обследованных дошкольников проявления творческого потенциала тоже легко было заметить, хотя они и не были столь яркими и выразительными, как у предыдущих. Анализ показал, что развитие их творческого мышления соответствовало уровню выше среднего. При более детальном рассмотрении и в этой группе была обнаружена вариативность показателей. Структура творческого мышления с равномерным развитием всех ее компонентов была выявлена только у 21,7% этих дошкольников.

Для 29,8% дошкольников было характерно следующее: творческие задания хотя и вызывали интерес, но уже и представляли определенные трудности при выполнении. Предложенные детьми идеи и решения редко отличались оригинальностью. Развитие творческого мышления в целом соответствовало среднему уровню, хотя только у 23,5% этих дошкольников все компоненты творческого мышления были равномерно развиты и достигали среднего уровня.

У 14% детей проявления творческого потенциала были очень слабо выражены. При выполнении творческих заданий возникали трудности уже на этапе понимания инструкции. Выявленный уровень развития творческого

мышления был низким или ниже среднего. У этих детей обнаружены были проблемы с развитием речи, произвольного внимания, саморегуляции

Для всех обследованных дошкольников были составлены индивидуальные профили проявления творческого потенциала, что позволило наглядно представить индивидуальные особенности его раскрытия у каждого ребенка.

В заключение отметим, что одаренность на этапе дошкольного возраста отличается вариативностью проявлений, которую необходимо учитывать при организации социально-воспитательной практики и построении образовательного процесса дошкольников.

Ранние ростки дарований нуждаются в заботе и бережном отношении окружающих. Успешное раскрытие творческого потенциала как главной составляющей детской одаренности предполагает психолого-педагогическую поддержку с учетом возрастных и индивидуальных особенностей проявления дарований уже на этапе дошкольного детства. В связи с этим возрастает роль специальной подготовки педагогов и психологов для работы с дошкольниками, способствующей раскрытию их творческих способностей и одаренности.

Литература

1. Андреева А.Д. Особенности семейной среды ребенка в постиндустриальном обществе // А.Д.Андреева / Научный диалог. 2018. № 7. С. 292-307. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-7-292-307.

2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под общ. ред. В.В.Рубцова. СПб.: Нестор-история, 2012. С.812-818.

3. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество дошкольников: Учебное пособие/Т.С. Комарова, А.И. Савенков. М., 2005. 128 с.

4. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику / А.И.Савенков // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И.Ларионовой, проф. А.И.Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С.66-73.

5. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 87-94.

6. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура / Е.О.Смирнова // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С.25-35.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА



Поставнев В.М.
к.п.н., доцент, магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: vpostavnev@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ В ПРЕКЛОННОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема творческого долголетия, исходя из предположения о том, что само творчество является условием продолжительной активной жизни.

Ключевые слова: преклонный возраст, творческая деятельность, творческое долголетие

В настоящее время накоплен большой объем исследований, посвященных проблеме творческого долголетия. Однако, несмотря на обилие эмпирических материалов, обосновывающих внутренние психологические и внешние социальные причины различной продолжительности творческой жизни человека, вопрос о творческом долголетии не имеет однозначного ответа. В этой связи выглядит продуктивным предложение Л. А. Рудкевича – перейти от попыток решения проблемы соотношения возраста и творческой продуктивности к анализу наиболее часто встречающихся вариантов творческого долголетия. Ученый одним из первых применил метод исследования творческой продуктивности в онтогенезе при помощи тщательного анализа и обобщения биографических сведений [4]. Автор показал, что само снижение творческой продуктивности в пожилом возрасте

не наблюдается в выраженном виде у людей с высоким уровнем творческого потенциала. Замечено, что наиболее выдающиеся деятели науки и искусства не утрачивают творческую активность и в позднем онтогенезе, в то время как у менее творчески одаренных персон снижение происходит значительно чаще.

Анализ влияния полноценной творческой деятельности (научной и художественной) на статус и психическое здоровье пожилого человека представляется перспективные в контексте идеи «непрерывного образования». Одним из перспективных региональных проектов, направленных на поддержку пожилых людей в вопросах самореализации творческого потенциала, является проект «Московское долголетие».

Еще одним важным аспектом проблемы творческого долголетия является анализ процессов психологического старения в их связи с социальными изменениями, сопутствующими этому возрасту. По У. Бронфенбреннеру, социальная среда представляет собой иерархически организованную систему, которая изменяется в ходе развития, тем самым усиливая или ослабляя интенсивность влияния на формирование психологических признаков в разные временные периоды [3].

Биологическое и социальное в человеке разворачивается через его социальную сущность и дает основание рассматривать личностно-психологические изменения позднего возраста как совокупность взаимовлияния биологического и социального в их развитии [5].На большом эмпирическом материале показано, что психологическое старение протекает благополучно при благоприятных социальных условиях и сохранном физическом здоровье.

Особое значение в жизни пожилого человека имеет система ценностных ориентаций личности, уровень его духовно-нравственного развития и открытость миру. Психологическим условием творческой продуктивности в пожилом возрасте выступает эмоциональная стабильность и удовлетворенность жизнью. Исследуя закономерности и психологические механизмы развития творческих способностей Д. Б. Богоявленская утверждает, что способность личности к творчеству определяется, прежде всего, смыслом жизни, который человек реализует через цепь нравственных выборов [2]. Таким образом, способность личности совершать нравственные выборы в движении к постижению смысла жизни, можно назвать одним из предикторов творческого долголетия.

Выявленная закономерность имеет важное теоретическое и практическое следствие: каковы причины ранней утраты творческого потенциала у одних людей и его сохранение у других; в чем причина заметных различий продуктивности представителей различных наук; какие психологические условия поддерживают высокий уровень творческой активности человека в течение жизни; как должна измениться социальная среда и сфера производства, чтобы труд пожилых людей был им посилен и желателен обществу и государству?

В контексте нашего исследования представляется целесообразным рассмотреть проблему творческого долголетия, исходя из предположения о том, что само творчество является условием продолжительной активной жизни. С тем, чтобы избежать бездоказательных утверждений относительно феномена творческого долголетия, считаем целесообразным рассмотреть общие закономерности, которым подчиняется развитие человека на поздних этапах онтогенеза. Обратимся к анализу наиболее обоснованных теорий старения.

Одним из наиболее распространенных подходов к объяснению старения является биолого-медицинская концепция, с позиций которой ухудшение умственных, а также творческих способностей непосредственно определяется функциональными и органическими поражениями головного мозга. Однако у этого подхода есть противники, как из числа исследователей, так и творческих людей, страдающих тяжелейшими заболеваниями, но остающимися исключительно высокоинтеллектуальными продуктивными учеными.

Вторая теория старения по своей концептуальной основе близка к деятельностному подходу в вопросах развития личности [1]. Сущность этого подхода Л. И. Анциферова объясняет, исходя из присущей людям способности своими действиями изменять собственное окружение, развивать свои способности и самому определять свой жизненный путь. Таким образом, деятельная, активная жизнь человека выступает определяющим условием непрерывного развития личности в поздние годы.

Третья концепция, признавая важность активности личности для благополучного проживания поздних периодов жизни, акцентирует внимание еще на одном источнике потенциала пожилого возраста. Подчеркивается необходимость противостоять распространенным в обществе негативным стереотипам старости, таким как: ложно понимаемая мудрость как отстраненное отношение к общественной жизни, позиция забытой всеми жертвы на обочине жизни и др. Позитивным результатом противостояния социальным стереотипам старости является интеграция всех ресурсов личности на основе духовно-нравственного отношения миру и жизни.

Итак, анализ подходов к пониманию феномена творческого долголетия показал, что наряду с пессимистическими представлениями о творческой продуктивности пожилых в науке и практике обосновывается и оптимистический взгляд на возможности творческой самореализации человека на протяжении всего периода жизни, и в том числе, в период старости.

Оставаясь сторонником оптимистического подхода к творческой продуктивности человека в поздние периоды жизни, считаем необходимым проанализировать сложившиеся подходы к объективному определению продуктивности в сферах науки и искусства

В научном творчестве понятие «продуктивность», как правило, употребляется в нескольких значениях.

Продуктивность рассматривается как базовая характеристика творческого мышления. Исходя из этого, мыслительный процесс будет продуктивным, если его результатом станет реорганизация первичных сведений, которая приведет к новому знанию. В качестве примера продуктивного мышления можно привести ситуацию соединения двух разных идей из различных сфер науки или практики.

Под продуктивностью также понимается исключительно успешное выполнение задач научно-познавательной деятельности за установленный период времени.

В современной практике оценки научной продуктивности ученого получили распространения попытки ее количественной оценки: импакт-фактор, цитат-индекс, индекс Хирша. Не подвергая сомнениям право и необходимость количественной оценки продуктивности ученого или деятеля искусства, мы полагаем, что применительно к сфере науки и искусства количественный подход не позволяет оценить саму сущность и полноту результата творчества.

Напротив, диагностическое интервью или исследование творческой биографии ученого с целью определения продуктивности его творческой деятельности позволит получить качественные характеристики, которые нельзя получить при количественном анализе. Важно соотнести творчество ученого с его жизненным путем (событиями его внутренней и внешней жизни), личностными смыслами его научного творчества.

В психологии творчества возвращается интерес ученых и к собственно психологическому, биографическому методу.

Таким образом, в исследованиях, посвященных творческой продуктивности пожилых, перспективными представляются следующие положения:

тезис о социальной обусловленности развития личности на протяжении всего периода жизни;

идея о том, что творческая продуктивность личности в пожилом возрасте обусловлена развитием и интеграцией нравственного сознания и норм морали по двум линиям: логико-когнитивной и эмоционально-эмпатической;

особое значение в жизни пожилого человека имеет система ценностных ориентации личности, уровень его духовно-нравственного развития и открытость миру;

представление о творчестве как силе, которая способствует продлению активной жизни. Установлено, что те функции, которые находятся под систематической нагрузкой, в меньшей мере подвержены старению и не обнаруживают заметного спада на протяжении продолжительного времени.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии / Л. И. Анциферова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.

2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: Дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 1976. –167 с.
4. Рудкевич, Л. А. Возрастная динамика творческой продуктивности [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Лев Александрович Рудкевич. – СПб., 1994. – 17с.
5. Сахарова Т.Н. и др. Геронтопсихология: учебник / Т.Н. Сахарова, Е.Г. Уманская, Н.А. Цветкова. – М.: МПГУ, 2016. –352 с.

Сухоносов А.П.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: aleks.suhonosov@mail.ru
Корнеева О.А.
к.псих.н., доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, г.Брянск,
e-mail: karneeva.oa@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ И ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена актуальной проблеме оптимизации и совершенствования образования, одним из эффективных путей решения которой является внедрение инноваций в образовании. Целью инновационной деятельности в образовании является формирование личности с развитым инновационным мышлением и высоким уровнем инновационной культуры. Успешность решения этой задачи во многом зависит от того, как организовано взаимодействие участников образовательных отношений.

Ключевые слова: образовательная среда, инновации, инновационная деятельность, инновационные образовательные программы и технологии, психологическое сопровождение, участники образовательного процесса, образовательные отношения, социальное партнерство, сетевое взаимодействие.

Современный мир развивается стремительно. Неслучайно, что социально-политические институты не успевают своевременно реагировать на происходящие изменения, продолжают действовать, функционировать стереотипно, шаблонно. В то же время, возникают значительные возможности для всестороннего развития личности, для более широкого распространения в социуме современных научных технологических достижений, а так же осуществления различных социальных стратегий, в том числе – разработка и

внедрение инновационных образовательных программ. Это связано с тем, инновации, является движущей силой экономического прогресса государства и роста благосостояния граждан, создают новые вызовы для политики государства в области образования.

Разработка инновационной стратегии для образования и профессиональной подготовки современных кадров – насущное требование времени; цель этой стратегии должна состоять в поддержке радикальных инноваций и непрерывном совершенствовании системы образования.

Инновационность образовательной деятельности является одним из важнейших приоритетов в развитии и совершенствовании системы образования, что, в свою очередь, является частью инновационной стратегии в России. Использование преимуществ инноваций в рамках самого сектора образования является ключевой задачей. Задача участников образовательных отношений – обеспечить понимание конструктивной роли инновации в деле улучшения возможностей получения образования молодых людей.

В связи с этим проблема психологического сопровождения инновационных образовательных программ и организация социально-психологического взаимодействие участников образовательных отношений в ходе этого сопровождения становится особенно актуальной.

Под инновацией принято понимать новый, оригинальный интеллектуальный продукт, предполагающий значительное повышение эффективности различных видов деятельности, в том числе – образовательной. В более распространенном определении инновация представляется как внедренный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях [1]. При этом, инновация должна отвечать критерию научной новизны и оригинальность, который определяет степень преобразования, дополнения, конкретизации научных данных. Предлагаемая идея должна быть новой, впервые сформулированной именно самим автором (авторами) проекта (инициативы) [6].

Инновационность в образовательной деятельности предполагает некий «синтез» различных видов деятельности: научно-исследовательской, проектной, образовательной (Козлова Н.В., Гуляев А.С., 2012).

Необходимо отметить, что инновации как продукт творческой деятельности призваны изменить не только уровень, структурные компоненты образования, но и сопровождаются теми или иными инновационными рисками, среди которых принято выделять, например, личностный, физический, методологический, технологический, экономический риски, а так же риск неприятия [2].

В связи с этим, Психологическое сопровождение является неотъемлемой частью инновационной деятельности образовательной организации.

Существует несколько моделей структуры психологического (психолого-педагогического) сопровождения образовательного процесса, в которой, как

правило, выделяются следующие элементы: психологическая диагностика, коррекционная работа, консультирование, психологическое просвещение, социально-диспетчерская деятельность и др. [5].

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны, но, на наш взгляд, есть задача, непосредственно связанная с инновационной деятельностью – обеспечение её психологической безопасности.

Психологическая безопасность инновационной деятельности является один из важнейших критериев психологического самочувствия участников образовательного процесса [2].

Поддержание должного уровня психологического благополучия личности – основная цель социально-психологического взаимодействия участников образовательного процесса в условиях реализации инновационных образовательных программ.

Современное развитие общеобразовательной практики невозможно без реализации творческого потенциала всех участников образовательных отношений, прежде всего – педагогов. Современный педагог должен быть новатором по своей сути, т.е. человеком, целью деятельности которого является создание нового образовательного продукта, современных передовых педагогических технологий.

Существует мнение, что педагог – это новатор, творец уже по своей сути. Каждый педагог вырабатывает свой педагогический стиль, создает оригинальную модель педагогической работы. В конечном счете, настоящий педагог предлагает ученику собственную жизненную философию; именно предлагает, а не навязывает, не требует «слепого» подчинения. Собственно на этом и строятся отношения субъектов, участников образования.

Цель психологического сопровождения инновационной деятельности состоит в создании безопасного социально-психологического климата, где каждый субъект инновационной деятельности может творчески реализовать свои возможности личностного и профессионального роста. В связи с этим, целесообразно остановиться на том как осуществляется взаимодействий участников образовательных отношений. Основными видами этих отношений являются: а) педагогические отношения – отношения по воспитанию и обучению; возникают между образовательным учреждением и обучающимся, между человеком, занимающимся индивидуальной предпринимательской деятельностью, и обучающимся; между организацией и работником по поводу обучения; б) отношения, обеспечивающие образовательный процесс; в) отношения по организации сферы образования.

Одной из форм образовательных отношений может рассматриваться социальное партнерство. По мнению И.М. Реморенко, социальное партнерство по отношению к образованию следует понимать как: партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер

общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества [3].

Подводя итог, можно утверждать, что инновация, нововведение представляет собой внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации. При этом успешность внедрения инновационных образовательных продуктов во многом зависит от содержания и качества данного взаимодействия, от эффективной системы психологического сопровождения инновационных проектов.

Литература

1. Абасов З. Преодоление психологических барьеров в инновационной педагогической деятельности: З. Абасов // Народное образование. 2009, № 2. С. 103–110.

2. Зайцева Е. Психологическое сопровождение инновационной деятельности в образовательных учреждениях (Фестиваль 2007 / 2008 года) [Электронный ресурс]:- http://festival.1september.ru/authors/100–578–375/.

3. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография /А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. -М.: Перо, 2017. -110 с.

4. Реморенко И.М. «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни. – М.; СПб.: Югорск, 2003.

5. Сухоносов А.П. Актуальные проблемы обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса//Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса»//Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство - Эл № ФС77-68116. – URL: http://izvestia-ipo.ru/sukhonosov-a-p-aktualnye-problemy-obe/ (дата обращения: 10.05.2018).

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

Курганова Е.А.
к.псх.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: e_kurg@mail.ru
Листик Е.М.
к.псх.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: elena.listik@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлено исследование психолого-педагогических условий тьюторского сопровождения студентов бакалавриата педагогического вуза. Авторы рассматривают в качестве психолого-педагогических условий профессиональные и личностные качества тьютора, формы и методы работы со студентами. В статье рассматриваются основные проблемы тьюторского сопровождения в высшей школе.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, тьютор, тьюторское сопровождение, студенты бакалавриата, педагогический вуз, тьюторанты.

Тьюторство как педагогическое и воспитательное наставничество имеет многолетнюю историю. Понятие «тьютор», «тьюторство» возникло в английских классических учебных заведениях и означает индивидуализацию образовательного процесса, оказание профессиональной, личностной, адаптационной помощи и поддержки студенту высшего учебного заведения [1]. Тьютор являлся ключевой фигурой в организации образования классических английских университетов еще с 14 века. Традиционно тьюторы из числа преподавателей или студентов старших курсов знакомили первокурсников с правилами и системой работы университета. Занимались их адаптацией. Особенно это касалось работы с иностранными студентами, где важно было познакомить и обсудить не только правила обучения, но и особенности проживания в кампусе и стране в целом.

У истоков тьюторства в России стояли эксперты Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин, Т.М. Ковалева. Они разработали подходы и дали теоретическое обоснование проблемы тьюторского сопровождения на разных ступенях образования. Классическая идея тьюторства в высшей школе состоит в том, что тьютор имеет максимально широкую информацию обо всех программах и координирует, соединяет преподавателя и студента. Учитывая, такой всеобъемлющий компонент личностной включенности и участия в жизни студента в традиции индивидуализации образовательного процесса зарубежных ВУЗов тьютор курирует только три-пять тьюторантов. Встречи и консультации с тьютором занимают до 60% времени студента в образовательном процессе, и только 40% с другими преподавателями [5: с. 54].

Таким образом, основной формой работы тьютора являться индивидуальная работа с каждым студентом группы.

На сайте «Типичный абитуриент» организаторы ежегодного исследования работы российских вузов представили результаты исследования, учитывая реальные студенческие отзывы [4: с. 494]. Участие приняли 98 государственных вузов России. Около тысячи студентов прислали оценки качества обучения и комфортности пребывания в стенах своей альма-матер. Большинство удовлетворенных своим вузом (от общего числа 43%) проживают в столице, 64% счастливых студентов учатся в классических вузах. У педагогических вузов самый высокий показатель неудовлетворенности (66%) и самый низкий показатель счастья (19%). Отношение будущих педагогов к своему вузу явно негативное. Как одну из причин этого явления называют особенности организации обучения, наличие педагогической практики, на которых студенты сталкиваются с суровой школьной реальностью. Поведение школьников, возможные насмешки отпугивают будущих учителей, заставляют сомневаться в правильности выбранной профессии. Мы полагаем, что изменить отношение студентов педагогического вуза к своей альма-матер представляется возможным при организации тьюторского сопровождения образовательного процесса на ступени бакалавриата. В исследовании была поставлена цель выявить психолого-педагогические условия тьюторского сопровождения студентов бакалавриата.

К психолого-педагогическим условиям тьюторского сопровождения мы относим значимые обстоятельства, от которых зависит успешность выполнения функций тьютора. К ним можно отнести профессиональные и личностные качества тьютора, знания, умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности; использование во взаимодействии с тьюторантами форм и методов наиболее подходящих для установления доверительных отношений; построение взаимодействия, ориентированного на интересы и возможности каждого студента; формирование системы обратной связи со студентами; поддержка их инициативы.

Для того, чтобы эффективно помогать студенту в разработке индивидуальной образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута, тьютор должен быть осведомлен о возможностях их реализации в рамках университета. Как мы видим, сейчас они существуют скорее условно, чем реально работают. Поэтому, тьюторы говорят о своей содержательной составляющей работы с тьюторантами, среди которых основным является знакомство с организацией образовательного процесса по модульной системе (содержанием и структурой модулей, дисциплинами), возможность выступать мотиваторами для участия в конференциях и научных мероприятиях разного уровня, поиск и расширение в реализации учебных и научно-профессиональных интересов бакалавров (какую книгу прочитать, кого спросить, где узнать, что посетить, куда записаться, где посмотреть), проведение тьюториалов и создание электронного портфолио студента. Для

того, чтобы выступать такой мотивационной составляющей, тьютор включен в мониторинг университетских мероприятий научного и методического круга.

К задачам широкого спектра, стоящим перед тьютором, можно отнести решение социальных вопросов (взаимодействие студента с разными структурами, поддержка в сложных учебных ситуациях, помощь при подготовке к сессии, координация общения студентов с преподавателями).

Практически, тьютор выступает для своего подопечного, тьюторанта психологической поддержкой, советчиком, самым доступным должностным лицом для общения. Перед тьютором стоят вопросы: как мотивировать студента обращаться к нему (то есть, прежде всего необходимо выстраивание системы личного контакта с каждым студентом, создание зоны психологического комфорта, дружелюбия и доверия). В общем, мы приходим к базовым постулатам многих воспитательных систем: сначала доверие, затем воспитание, который выступает как одно из психолого-педагогических условий тьюторского сопровождения студентов.

В исследовании приняли участие 90 второкурсников нескольких институтов Московского городского педагогического университета, посещавшие общеуниверситетские элективные курсы. Мы исходили из того, что у них будет достаточный опыт взаимодействия с тьютором. Анкета включала вопросы открытой и закрытой формы: 1. Знаете ли вы кто такой тьютор и какие обязанности он выполняет? 2. Какими качествами и умениями должен обладать успешный тьютор? 3. Какие формы тьюторского сопровождения помогают вам в образовательном процессе больше всего? 4. Какие методы работы тьютора были для вас более эффективны? (Варианты форм и методов были перечислены в анкете для свободного выбора студентов.)

Нам важно было понять, какие психолого-педагогические условия работы тьютора являются более эффективными для сопровождения студентов бакалавриата.

Мы выяснили, что практически все студенты знакомы с деятельностью тьютора. Только 2 (2,2%) человека из 90 дали ответ «на знаю», «не помню». У части студентов выявлены достаточно общие, поверхностные представления о содержании деятельности тьютора в ВУЗе. К данной группе ответов мы отнесли следующие высказывания: учит, развивает, поддерживает, направляет, помогает, организовывает (13,4% ответов студентов).

Некоторые ответы раскрывали представления студентов о содержании деятельности тьютора средней общеобразовательной школы. Они выделили следующие трудовые действия тьютора: организует учащихся для внеурочной деятельности (2,2%), составляет расписание кружков (1,1%), работает с детьми во второй половине дня (1,1%), все обязанности учителя (2,2%), помогает классному руководителю в организационных вопросах (2,2%), помогает одеваться (1,1%), сопровождает до каких-либо мест (туалета, столовой и т.п.) (1,1%). Всего подобных ответов было в 7% случаев. Таким образом, у 30% студентов представления о содержательной стороне

деятельности тьютора в вузе являются достаточно размытыми и отстраненными, либо относятся к прошлому опыту общения с тьютором средней образовательной организации. На основе полученных ответов мы можем констатировать недостаточность информирования студентов о возможностях тьютора и опыта взаимодействия с ним [3].

Интересными для нас были ответы студентов о качествах и умениях тьютора, как условиях тьюторского сопровождения. Общее количество качеств во всех анкетах студентов составило 290. Таким образом, в среднем студенты в своих ответах называли по три качества тьютора. Всего студентами было названо 50 качеств и 9 умений тьютора. К наиболее популярным качествам мы отнесли ответы, встречающиеся в 10% студентов и более. На рисунке 1. Можно увидеть самые популярные ответы студентов.

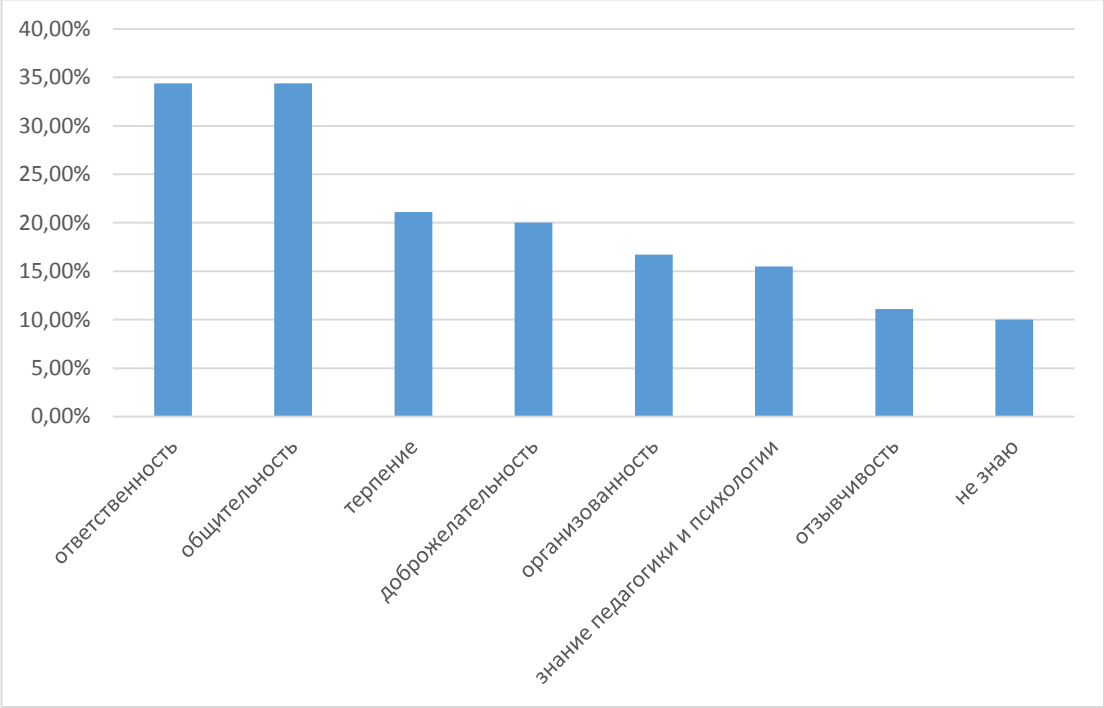


Рисунок 1. Популярные качества тьютора в ответах студентов

Наиболее часто называемые качества в ответах студентов ответственность и общительность, коммуникабельность. Они были названы в анкетах 31 студента, то есть у 34,4% респондентов. Таким образом, значительная часть студентов считает, что тьютор должен быть, прежде всего, хорошим коммуникатором, который подходит ответственно к выполнению своих обязанностей. На втором и третьем месте по численности идут такие качества, как терпение (21,1%) и доброжелательность (20%). Также наиболее часто встречающимся качествами в ответах студентов были организованность (16,7%) и отзывчивость (11,1%). 10% студентов затруднились дать ответ о качествах успешного тьютора.

В ответах студентов бакалавриата, помимо качеств успешного тьютора, также были представлены необходимые умения. Об умениях написали в незначительном проценте анкет, но нам интересно обозначить их содержание. Прежде всего, это умение найти индивидуальный подход и умение объяснить.

Также умения выслушать, поддержать, мотивировать, определить способности ученика.

Из 6 наиболее популярных качеств два относятся к духовно-нравственным (терпение, отзывчивость) качествам тьютора, два - к коммуникативным (общительность и доброжелательность), одно - к волевым (организованность) и одно - к морально-правовым (ответственность). Таким образом, для студентов важны, прежде всего, духовно-нравственные и коммуникативные качества тьютора. Именно, они являются психолого-педагогическим условием тьюторского сопровождения студентов бакалавриата, позволяют установить с ними доверительные отношения, оказать психологическую поддержку.

Среди форм тьюторского сопровождения чаще всего были выбраны, как наиболее эффективные, индивидуальная тьюторская консультация (57,8% студентов), тренинг (34,4% студентов). 20% студентов также отметили групповые тьюторские консультации, 15,5% студентов – тьюториал. И самый низкий процент выборов касался такой формы работы, как образовательное событие (8,9%). На рис. 2 можно увидеть процентное соотношение выбора эффективных форм тьюторского сопровождения в ответах студентов.



Рисунок 2. Процентное соотношение выбора эффективных форм тьюторского сопровождения в ответах студентов

Анализ данных показал, что в целом студенты знакомы с деятельностью тьютора. Их, прежде всего, привлекают возможности индивидуального взаимодействия с ним, его коммуникативные и морально-нравственные качества. Для студентов важна его профессиональная компетентность и образованность в вопросах педагогики и психологии. Мы убедились, что студентам-бакалаврам не хватает индивидуальной формы работы. Обобщив результаты нашего исследования, можно отметить следующие психолого-педагогические условия тьюторского сопровождения студентов бакалавриата педагогического вуза: качества тьютора (прежде всего, духовно-нравственные и коммуникативные), активные контактные формы взаимодействия (индивидуальная консультация, тренинг, групповая консультация).

Литература

1. Акиншина И.Б. Развитие тьюторства в рамках студенческого самоуправления в высшей школе Германии / И.Б.Акиншина // Современные проблемы науки и образования. 2012. №5. [Электронный ресурс]: URL: www.scienceeducation.ru/105-6967 (дата доступа 20.04.2019)
2. Курганова Е.А., Листик Е.М. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами / Е.А.Курганова, Е.М.Листик // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №4. С.96-100. [Электронный ресурс]: URL: http://intjournal.ru/ (дата доступа 26.04.2018)
3. Курганова Е.А. Представление студентов педагогического вуза о тьюторском сопровождении образовательного процесса / Е.А. Курганова // Известия ИППО. 2019. №4. [Электронный ресурс]: URL: http://izvestia-ippo.ru/kurganova-e-a-predstavleniya-studento/ (дата доступа 19.05.2019)
4. Лухманова Т.В. Необходимо ли тьюторство Российской высшей школе? / Т.В. Лухманова // Журнал Молодой ученый. 2014. №9. – С. 493-495.
5. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография /А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. -М.: Перо, 2017. -110 с.
6. Романова Е.А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования / Е.А. Романова // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. №4 (58) – С.53-55. [Электронный ресурс]: URL: https://research-journal.org/pedagogy/poziciya-tyutora-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya/ (дата доступа 26.04.19)

Павленко Т.А.
к.псх.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: PavlenkoTA@mgpu.ru

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной этики в высшей школе, а также ситуации ее нарушения. Прикладной аспект данного исследования состоит в использовании его результатов для планирования учебного содержания курсов для студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная этика, преподаватели высшей школы, студенты, нарушения профессиональной этики, этический кодекс.

Государственная политика в сфере образования направлена на повышение качества отечественного образования и основывается на законодательстве Российской Федерации, Конвенции ООН о правах ребенка

и постулирует личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, уважение личности обучающихся. Реализация данных принципов предполагает отказ от авторитарных моделей взаимодействия и продвижение в сторону партнерского общения с обучающимися, наставничества, сотрудничества. В средствах массовой информации прошла целая серия публикаций и передач, в которых рассматривают случаи жалоб родителей на некорректное обращение педагогов с детьми в образовательных организациях, не этичное поведение педагогов. Это ситуации эмоционального, порой и физического насилия, выливающиеся в применение наказаний, публичных унижений, использование ненормативной лексики, и др., публикации педагогами своих фотографий в социальных сетях в излишне открытой одежде и т.д. Вопросы профессиональной этики во взаимоотношениях педагогов, обучающихся и их родителей становятся все более острыми при возникновении таких инцидентов, и как правило имеют широкий общественный резонанс.

Знание основ профессиональной этики рассматривается как необходимый атрибут профессионализма. В профессиональной этике преподавателя много составляющих - отношение педагога к своему труду, этика отношений преподавателя и обучающихся, иногда и их родителей, администрации, этика отношений между коллегами, сочетание функции преподавателя и учёного, как особого положения вузовского педагога. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения уровня бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, профессиональное образование одной из формируемых общих профессиональных компетенций является «ОПК – 1. Правовые и этические основы профессиональной деятельности». Сформированность данной компетенции проявится в том, что выпускник будет «способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики» [4].

Современные исследования профессиональной этики касаются различных вопросов и аспектов: научно-теоретические и методологические основания формирования профессиональной этики (Р.Н. Абрамов, Г.А. Алтухова, В.И. Бакштановский, А.В. Быков, Э.А. Гришин, А.А. Гусейнов, Н. Б. Итунина, М.П. Косых, Ж. А. Новикова, Е.С. Протанская, Ю.В. Согомонов, В.Н. Скворцов и др.); развитие профессиональной культуры (А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, Н.М. Бойченко, Л.П. Иноземцева, Т.А. Петрова, В.А. Сластенин и др.), особенности профессиональной подготовки будущих специалистов (И.Б. Бичева, В.С. Варивода О.Ю. Елькина, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулютин, Т.С. Панина, Ю.В. Сенько, С.Д. Якушева и др.).

Первые кодексы профессиональной этики появились в конце Х1Х – начале ХХ века. С середины ХХ века создаются первые этические комиссии, и профессиональная этика вводится в качестве учебной дисциплины в систему

подготовки будущих специалистов в ВУЗах [5]. Отличительная особенность профессиональной этики состоит в том, что за нарушение правила санкционирует профессиональное сообщество. На данный момент Минобрнауки предложен «Модельный кодекс профессиональной деятельности педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Кодекс разработан с целью установления этических взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, поднятия престижа профессии педагога. Кодекс профессиональной этики работника высшей школы определяет базовые параметры профессиональной этики работника высшей школы и общую направленность правил поведения. Учебные заведения разрабатывают свои этические кодексы. С точки зрения представленности моральных норм, можно привести пример проекта кодекса РГПУ им. А.И. Герцена [2]. Кодекс утверждает основные нравственные ценности и принципы деятельности университетского сообщества: профессорско-преподавательского состава, студентов, сотрудников и выпускников РГПУ им. А. И. Герцена. Одной из базовых ценностей и принципов профессиональной этики является «уважение достоинства личности как условие сотрудничества, делового и межличностного общения; признание права и ценности суждений каждого человека, вне зависимости от социального статуса, возраста и пола, этнической и религиозной принадлежности [2]. Все имеющиеся на сегодняшний день в системе образования этические кодексы носят предписывающий характер. Можно констатировать, что нет четких представлений о том, как действовать в ситуации нарушения этики специалистом, как разрешать сложные неоднозначные случаи, насколько защищен сам специалист от злоупотреблений другими участниками образовательного процесса. Возникают вопросы: «А все ли педагоги знают этические принципы и нормы поведения в своей профессии?», «Всегда ли то, что называют нарушением этических норм, действительно является их нарушением, а не просто чьими-то субъективными представлениями?», «Что делать, если участники образовательного процесса манипулируют общественным мнением, решая свои личные задачи, при этом «раздувая» ситуацию?». Члены этических комитетов различных педагогических и психологических сообществ и организаций несомненно являются опытными и уважаемыми специалистами, при этом возможно им довольно сложно определить ситуацию, не имея возможности опереться на четкие критерии, букву закона? и т.д.

В исследованиях, посвященных профессиональной этике затрагиваются философско-теоретические и практические аспекты ее развития. В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов, А.А. Гусейнов, Э.А. Гришин, А. В. Ядов, Н.Б. Итуниной, Ж.А. Новиковой, Е.С. Протанская, М.П. Косых, С.Д. Якушева и др. подчеркивают важность исследований практического аспекта профессиональной этики. Говоря о месте и роли этики в системе образования А.А. Гусейнов, А.Г. Аперсян предупреждают, что «Она может разочаровать

банальностью выводов. Она же может захватить возвышенностью идей. Все зависит от того какими глазами смотреть на этику – видеть в ней сугубо умственную конструкцию или примерять ее на себя в качестве критерия оценки» [1, с. 2]. Профессиональная роль педагога обладает высокой общественной значимостью и ее носителям важно быть «хорошими профессионалами», что, с учетом специфики сферы образования, подразумевает не только высокий уровень знаний и овладение профессиональными компетенциями, а в том числе соответствие этическим нормам профессионального сообщества. Специфика профессиональной этики заключается в том, что она конкретизирует общие моральные требования применительно к профессиональному поведению.

Основная задача ВУЗа – подготовка высококвалифицированных специалистов, которая решается в основном в процессе взаимодействия преподавателей и студентов. В этом взаимодействии передаются азы профессии, нюансы, которые важны для становления будущего специалиста, это касается и этических вопросов профессионального поведения. Жизнедеятельность высшего учебного заведения, готовящего специалистов для системы образования, должна демонстрировать практическую реализацию нравственных принципов.

В результате бесед со студентами, в том числе работающими педагогами и психологами образовательных организаций, обучающимися на вечернем отделении, был выявлен дефицит представлений о практических аспектах этики, размытость критериев оценки ситуаций нарушения этических норм в образовании, а также «недоверие к этическим нормам», основанное на своем опыте столкновения с нарушением этики в системе образования. Мы решили исследовать представления студентов о ситуациях нарушений профессиональной этики, а также прояснить конкретные нарушения этики, с которыми сталкивались респонденты, обучаясь в ВУЗе.

В исследовании приняли участие 138 респондентов: студенты дневного отделения вузов г. Москвы (68 человек), педагоги и педагоги-психологи образовательных организаций, обучающиеся на вечернем отделении ВУЗов г. Москвы, в возрасте от 18 до 50 лет, 133 – женщины, 5 мужчин. Респондентам был предложен опросник для исследования представлений студентов о ситуациях нарушения этики во взаимодействии педагога и обучающегося. Вопросы представлений студентов о нарушениях этики между педагогами и обучающимися были изложены ранее [3]. Семантический контент-анализ позволил выделить значимо чаще используемые определения нарушений: неуважение, нарушение личностных границ, нарушение норм, правил, оскорбление, грубость, унижение, некорректность поведения и высказываний по отношению к обучающимся, не соблюдение конфиденциальности, невнимательность, нетактичность, нетолерантность, несправедливость, насилие [3]. В данной статье мы рассмотрим результаты исследования, касающиеся опыта нарушения профессиональной этики в высшей школе. Мы коснемся вопросов нарушений со стороны преподавателей, надо сказать, что

респонденты отмечали и ситуации нарушения этики по отношению к преподавателям.

Исследование нарушения этики в образовательной организации высшего образования показало, что с такими ситуациями лично сталкивались 51 % респондентов. Проанализировав ответы респондентов, мы выделили типичные ситуации нарушения этики во взаимодействии студента и преподавателя ВУЗа, с которыми сталкивались респонденты:

предвзятая оценка знаний студента (как правило занижение оценки) не по качеству ответа, а по субъективным критериям педагога, например: не разделяемые религиозные убеждения, не «симпатичное» место работы студента, договорная основа обучения и др.;

выказывание высокомерного отношения к студентам, подчеркивание своего статуса: «Педагог сказал, что есть мое мнение и есть неправильное. Хоть он и сказал, что у нас конечно может быть свое мнение, но нам будет очень трудно доказать то, что мы правы»;

предложение что-то оплатить, а именно: сдачу экзаменов, купить книги преподавателя, чтобы получить возможность сдать зачет или экзамен, сделать подарки;

опоздания и пропуски занятия преподавателем без предупреждения студентов: «Преподаватель мог системно опаздывать или не предупреждая не приходить на занятие»;

неуважительное отношение: преподаватель перебивает студента, не дослушивает ответ, не интересуется мнением студентов, не признает права студентов на собственное мнение, разговаривает во время ответа, критикует студентов, нелестно высказывается в их адрес;

переход из сферы официальных отношений в личностные;

проявление не коллегиальности: предложение студентам написать жалобу на другого преподавателя, обсуждение занятий другого преподавателя, нелестные высказывания в адрес коллег, демонстрация сомнения в компетентности других преподавателей;

не соответствующий статусу педагога внешний вид, когда педагог не следует деловому стилю в одежде, позволяет себе обвисшие джинсы, короткие юбки, глубокие вырезы или очень облегающие вещи, либо одежду кричащих расцветок, некоторую неряшливость, излишне яркий макияж;

не совпадение интересов педагога и учеников – проявляется в столкновении интересов и давлении преподавателей на студентов, несправедливости, например в случаях оценки личности по результатам академической успеваемости, эмоциональном давлении, унижении при всех, манипуляции отметками, угрозами «встретиться» на экзамене и др.;

проведение занятий преподавателем в состоянии алкогольного опьянения.

Одним из выходов из сложившейся ситуации, по мнению некоторых исследуемых было бы введение изучения этики в учебно-воспитательный процесс, что «позволило бы нам изменить ситуацию в системе образования,

дать учащимся иные образцы поведения и отношений, иные нравственные установки с тем, чтобы была возможность выбирать свое».

Необходимо отметить, что анализ оценок ситуаций нарушения профессиональной этики показал, что представление о нарушениях этики может быть довольно обобщенным и размытым. Так несогласие преподавателя по различным вопросам или предупреждение о сложностях в учебе в связи с не выполнением заданий или большим количеством пропуском зачастую воспринимаются как давление, нетерпимость, предвзятое отношение. Сложнее студентам оценить свою позицию с этической точки зрения, порой проявляется «эгоцентризм» во взаимодействии с педагогами.

На наш взгляд, в содержании учебных курсов по профессиональной этике необходимо делать акцент на практических аспектах будущей деятельности, формировать рефлексивные способности студентов по отношению к своей профессиональной позиции, а также умения решать не однозначные с этической точки зрения педагогические ситуации.

Литература

1. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. М.: Гардарики, 2005. 472 с.
2. Кодекс профессиональной этики герценовца [Электронный ресурс] Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/kodeks-professionalnoy-etiki-gertsenovtsa (дата обращения: 01.04.2019)
3. Павленко Т.А. Представления студентов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки о нарушении профессиональной этики во взаимодействии педагогов и учащихся// Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 4. Режим доступа: http//www.emissia.org (дата обращения: 05.05.2019).
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://fgosvo.ru/ (дата обращения15.01.2019).
5. Смирнова Е. А. Профессионально-этические нормы в современной российской журналистике: дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 177 с.

Песков В.П.
к.псх.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: vpeskov@bk.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье автор приводит результаты исследований сложившихся тенденций в развитии представлений на популяции школьников, проясняющие

сущность становления представлений, и формулирует задачи для психолого-педагогического сопровождения становления представлений, с учетом каждого этапа школьного возраста.

Ключевые слова: представление, становление, психолого-педагогическое сопровождение, яркость-четкость, живость, контролируемость, модальность, онтогенез

Актуальность исследования представлений отмечалась многими исследователями: «Процесс познания… невозможен без представлений… Любое понятие как элемент мышления формируется на основе представлений. Формирование представлений об окружающей человека действительности предшествует формированию мировоззрения. В учебном процессе это проявляется в том, что ответ ученика основывается на его более или менее реалистичных представлениях и образах об изучаемом объекте или явлении. Поэтому можно сказать, что представления – основа всякого знания» [4, с. 80].

В наших статьях [2], [3] мы неоднократно указывали на необходимость изучения становления представлений в школьном возрасте с учетом этапа обучения, индивидуально-типологических, личностных, интеллектуальных особенностей ребенка. Кроме того, не менее важно выстраивать у ребенка процесс сопровождения того, как происходит становление полимодального интегрального представления, что связано с проблемой рефлексируемости содержания образов.

Изолированного представления не существует, поэтому важно понять, как и когда целое перестраивается под влиянием текущей информации.

Можно утверждать, что решение этой актуальной для психологической науки проблемы имеет как теоретическое, так и практическое значение, связанное с дальнейшим изучением опосредования психического отражения индивидуальной для каждого ребенка целостной субъективной картины окружающего его мира, на важность которой указывали разные ученые, несмотря на существующие терминологические различия (И.М. Сеченов – «опыт сознания», И. Кант, Р. Вудвортс, П. Фресс, Ж. Пиаже, У. Найсер – «схема», А.Н. Леонтьев – «образ мира», Б.Г. Ананьев – «внутренний мир человека», Ю.М. Артемьева – «структура субъективного опыта», Дж. Брунер – «субъективная модель мира»).

Поэтому очень важно ответить на вопросы как отдельные представления детерминируют целостную картину мира, и каковы законы интеграции образов-представлений.

Среди ученых нет единого понимания представления, его внутренней психологической природы, оно рассматривается с различных точек зрения: как процесс, как продукт, как уровень психического отражения (уровень представлений), как модель (представление о мире, представление знаний или репрезентация).

Опираясь на работы Б.Г. Ананьева, Л.М. Веккера, В.И. Панова, В.Д. Шадрикова, А.А. Гостева, В.П. Пескова и др. можно заключить, что от образа-

представления как продукта следует отличать представление как процесс преднамеренного и произвольного создания образа и мысленного трансформирования, манипулирования (оперирования), им при решении различного рода задач.

В тоже время, определяя представление как процесс, как динамичное целое, представление обычно понимается учеными и как создание образов-представлений, и как оперирование ими.

Рассматривая процесс становления психического, и, в частности, представлений, необходимо учесть существование различий между разными возрастами, которые имеют количественный и качественный характер. Например, характеризуя качественные различия можно выделить биологические, врожденные особенности человека, а также влияния среды. Кроме того, нельзя не отметить влияние случайных факторов - таких как болезни, травмы, социальное окружение. К биологическим факторам можно отнести половое созревание, и влиянию среды – особенности семьи, образования, которые усиливают разницу между детьми.

Некоторые ученые [1] выделяют также такой фактор, как логика развития, поскольку она напрямую не детерминируется генетическими и средовыми факторами, и в то же самое время не является случайным. Например, в нашем случае, это особенности представлений (репрезентаций) ребенка различных модальностей, которые способны выступать в качестве «антиципирующей схемы» будущих действий, образов или слов для представления событий или собственных переживаний и внешнего мира.

В наших исследованиях [2], [3] мы доказали, что возрастные особенности представлений, рассматриваемые в генезисе как результат (переходная форма в развитии), должны анализироваться как производные от условий обучения. Рассматривая генезис представлений на протяжении школьного периода обучения, с возрастом мы выявляем несколько трендов: на улучшение контролируемости представлений; на снижение яркости-четкости представлений различных модальностей, за исключением визуальной; на увеличение ригидности представлений (уменьшение живости); на рост жесткости структуры интегральных характеристик и в целом структуры представлений.

Опираясь на исследования Д.Б. Эльконина [5], а также на результаты наших исследований [3], можно сделать вывод о том, что возрастные изменения представлений, стимулируют изменение в социально-педагогических условиях необходимых для их дальнейшего развития. Динамика интегральных характеристик представления: яркость-четкость, контролируемость и живость помогает увидеть закономерности возрастных форм усвоения опыта в организации образной сферы человека.

В данной статье, опираясь на выделенные нами ранее, в предыдущих работах особенности представлений на каждом возрастном этапе школьного периода обучения, сформулируем задачи для психолого-педагогического сопровождения становления представлений школьников.

Остановимся более подробно на выявленных нами трендах в генезисе представлений школьников:

Выявлено значительное увеличение яркости-четкости представлений по всем модальностям от младшей возрастной группы к старшей, после чего мы видим снижение яркости-четкости представлений по большинству модальностей за исключением визуальной. Таким образом, лучше всего яркость-четкость представлений развита у школьников средней возрастной группы и хуже всего в младшей, а затем уже в старшей возрастных группах;

Существует более ощутимая динамика увеличения средних и минимальных значений контролируемости представлений от младшей школьной возрастной группы к средней, и незначительное увеличение от средней школьной возрастной группы к старшей.

Установлено, что живость в младшей возрастной группе имеет максимальный уровень развития, а затем происходит сильное снижение средних значений живости к среднему возрасту и в дальнейшем в старшем возрасте средние значения живости уже практически не меняются.

Было выявлено, что у младших школьников яркость-четкость представлений характеризуется не дифференцируемостью, синкретичностью, спаянностью, слитностью различных модальностей. Для подростков свойственна уже наличие дифференцированности модальностей (за исключением представлений о результатах действий и представлений вкусовой модальности, которые по-прежнему мало дифференцированы). Старшеклассников отличает выстраивание иерархии между яркостью-четкостью различных модальностей представлений.

Выявленные тенденции указывают на то, что пластичность, гибкость когнитивной сферы выше в младшем возрасте, ребенок еще свободен от ограничений накладываемых обществом (системой образования), поэтому его представления неустойчивы и подвержены частым изменениям. Понятийный аппарат еще не развит, и младший школьник продуцирует большое число различных индивидуальных представлений, которые сменяют друг друга. В младшем школьном возрасте еще только идет накопление информации для становления образа-представления. На этом этапе школьного развития еще нет четкой дифференциации сенсорных каналов, поскольку информации от одного канала пока не достаточно для того, чтобы сложился устойчивый образ того или иного объекта реальности, поэтому информация еще только накапливается, пополняется, перепроверяется, обновляется.

Средняя возрастная группа и далее старшая возрастная группа характеризуются значительно меньшей подвижностью представлений. Скорость формирования, а затем и скорость смены представлений сокращается. Как результат и число индивидуальных представлений создаваемых и сменяемых друг друга в единицу времени у школьников средней и старшей группы сокращается, что способствует повышению конформности.

С точки зрения развития яркости-четкости представлений, полученные результаты указывают на то, что школьное обучение в начальном звене видимо, направлено на развитие всех модальностей представлений, что определяет ощутимое увеличение яркости-четкости представлений по всем модальностям. Однако в среднем звене такая работа видимо прекращается.

Обращает на себя внимание, что в старшем школьном возрасте основной упор в обучении уже делается только на визуальную модальность. Поэтому у старшеклассников только яркость-четкость визуальных представлений сохраняется на высоком уровне. Однако уже меньше проговаривается, меньше делается акцент на чувствах и действиях учащихся, делая ставку на самостоятельность ребенка. Поэтому мы получаем снижение в развитии аудиальных представлений, представлений о чувствах и о результатах действий, которым уже не уделяется столько внимания как на предыдущих этапах обучения. И практически не развиваются вкусовые, обонятельные и тактильные представления, которые в большей степени как нам кажется, получили развитие в начальной школе.

С точки зрения развития контролируемости, в ходе начального обучения видимо уделяется много внимания развитию навыка оперирования представлениями в уме (манипулированию, трансформированию), что способствует развитию креативности и приводит как к возможности создания новых образов, так и к способности удерживать в сознании созданное представление. Поэтому итогом начального обучения является улучшение показателей контролируемости представлений по сравнению с младшей возрастной группой школьников.

Однако, в среднем и старшем звене либо этому уже не уделяется достаточного внимания, либо мы сталкиваемся с тем, что система образования на этих этапах обучения не способствует, а тормозит развитие способности менять, формировать свой (иной) образ (представление), тем самым формируя репродуктивный стиль развития, что не только не способствует манипулированию представлениями, но и устойчивости представлений, поскольку формирует потребность в повторении репродуцированного ранее. В итоге мы видим, что на среднем и старшем этапах школьного обучения развитие контролируемости останавливается.

И, наконец, с точки зрения развития живости (подвижности) представлений. В этом отношении школа крайне мало уделяет внимания, полагаясь лишь на пластичность, гибкость когнитивной сферы в этом возрасте. Конечно ребенок еще свободен от ограничений накладываемых обществом (системой образования), поэтому его представления неустойчивы и подвержены частым изменениям. Понятийный аппарат еще не развит, и младший школьник продуцирует большое число различных индивидуальных представлений, которые сменяют друг друга. Однако результатом этого периода обучения является интенсивное снижение подвижности представлений. Такая же тенденция сохраняется и далее, средняя возрастная группа и далее старшая возрастная группа характеризуются значительно

меньшей подвижностью представлений. Скорость формирования, а затем и скорость смены представлений сокращается. Как результат и число индивидуальных представлений создаваемых и сменяемых друг друга в единицу времени у школьников средней и старшей группы сокращается, что способствует повышению их конформности.

На основании выделенных нами особенностей генезиса представлений в школьном возрасте сформулируем основные задачи процесса психолого-педагогического сопровождения становления представлений на различных этапах школьного обучения.

В младшей возрастной группе процесс психолого-педагогического сопровождения должен быть направлен на стимулирование подвижности образа-представления для накопления, перепроверки информации, для конкретизации и уточнения информации от каждого сенсорного канала, чтобы в дальнейшем, в результате ее обобщения мог сложиться устойчивый полимодальный интегральный образ-представление. Кроме того, необходима работа, направленная на развитие яркости-четкости (т.е. «общей внутренней наглядности», чистоты, четкости, ясности, информативности образа-представления) и контролируемости (общим показателем способности к манипулированию и произвольному оперированию в уме, мерой устойчивости/ неустойчивости представления).

В средней возрастной группе процесс психолого-педагогического сопровождения должен включать как работу направленную на развитие всех модальностей представлений, что обеспечит в дальнейшем (на следующих этапах развития) рост яркости-четкости представлений по всем модальностям, так и работу, направленную на стимулирование подвижности (скорости формирования и смены) образа, на процессы манипулирования и трансформации образами, на процессы креативности в образной сфере, что в итоге создаст возможности для создания новых образов, и их удержанию в сознании, стимулируя дальнейшее развитие контролируемости. Кроме того, в средней возрастной группе необходимо продолжать работу над дифференцированием представлений вкусовой модальности и модальности о результатах действий.

В старшей возрастной группе в структуре процесса психолого-педагогического сопровождения необходимо продолжать работу по развитию всех модальностей представлений, для поддержания и развития яркости-четкости представлений по всем модальностям, а также работу, направленную на стимулирование подвижности (скорости формирования и смены) образа, но не в отношении любой информации, а только в той, которая отличается своей новизной, поскольку большая часть информации используемой старшеклассниками, уже является репродукцией той, которая аккумулирована в более ранних представлениях, и находится на периферии сознания или в бессознательном, и наконец вести работу, направленную на процессы манипулирования и трансформации образами, на процессы креативности в образной сфере, что обеспечит условия для создания новых образов, и их

удержания в сознании, стимулируя тем самым, дальнейшее развитие контролируемости.

Литература

1. Московская психологическая школа: История и современность: в 3 т. / Под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. Т. II. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. 368 с.
2. Песков В.П. Становление интермодальных представлений на этапах школьного развития // «Бюллетень ВСНЦ СО РАМН» 2015. № 4 (104). С. 74-79.
3. Песков, В. П. Возрастные особенности становления представлений у школьников и студентов // Вестник Кемеровского государственного университета 2017. № 4 (72). С. 141-152.
4. Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В.Д. Шадриков. – М..: Просвещение, 1990. – 142 с.
5. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998.

Морозюк С.Н.
д.псих.н., профессор
Московский педагогический государственный университет
e-mail 7085963@mail.ru
Гасанова Д.И.
к.пед.н., доцент
Дагестанский государственный педагогический университет
Махачкала, Дагестан
e-mail gasanovadiana@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена актуальной проблеме развития познавательной активности субъектов учебной деятельности. Авторы считают, что именно рефлексия придает процессу познания сознательный, целенаправленный и волевой характер. В статье обсуждается оригинальная авторская модель универсальной функциональной структуры рефлексии в познавательном процессе.

Ключевые слова: рефлексия, познавательная активность, учебная деятельность.

Abstract: the article is devoted to the actual problem of development of cognitive activity of subjects of educational activity. The authors believe that it is reflection that gives the process of cognition a conscious, purposeful and strong-

willed character. The article discusses the original author's model of the universal functional structure of reflection in the cognitive process.

Key words: reflection, cognitive activity, educational activity.

Развитие, личности ребенка, его познавательных способностей, является приоритетной задачей на сегодняшнем этапе развития общества, что отражено в Федеральной концепции модернизации российского образования. Мотивированные на саморазвитие и самообразование личности, как правило, становятся конкурентноспособными специалистами, успешными в своей профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная мотивация закладывается в студенческие годы, обеспечивая готовность к саморазвитию и профессиональному самообразованию на протяжении всей жизни человека.

За счет каких педагогических средств и психологических механизмах обеспечивается познавательная активность личности?

Мы обратили свой взгляд на рефлексию, так как в интегративной структуре личности она занимает одно из центральных мест, пронизывая все сферы психики. На наш взгляд, именно рефлексия является механизмом и одним из важнейших факторов обеспечения познавательной активности личности, а рефлексивные педагогические технологии средством ее развития.

Преобладающее самоопределение над определением обстоятельствами и характеризует рефлексию как особое отношение к объективной действительности. Вне рефлексивных процессов нельзя рассматривать познавательную активность, так как сам способ существования познающего субъекта предполагает определенное отношение к объективной действительности. Активно познающий субъект благодаря рефлексии способен вырваться из обстоятельств, определяющих его поведение и деятельность в пространство самоопределения. Теперь его активность, в том числе и познавательная, носит сознательный, волевой и целенаправленный характер, а это характеристики истинного субъекта деятельности, в том числе и познавательной.

Познавательная активность в концепции Т.А.Гусевой представлена как системное образование личности. Важнейшим динамическим признаком познавательной активности, на взгляд автора, является самодвижение: от мотивационного потенциала, посредством регуляции к динамическим показателям, затем к результату, который рефлексивно оценивается, что создает новый потенциал, и так далее по спирали саморазвития. [1]

Интересной, на наш взгляд, является, предложенная автором структура познавательной активности, в которой наряду с мотивационно-потребностным, регуляторно-эмоциональным, когнитивно-динамическим и результативным компонентами, имеет место и рефлексивно-оценочный компонент. В системной модели познавательной активности Т.А Гусевой эти структурные компоненты обуславливают друг друга, взаимодействуя и взаимосодействуя друг другу.

Функцию рефлексивного блока в структуре познавательной активности автор рассматривает в качестве гармонизации и компенсации ослабленных признаков за счет выраженных характеристик субъекта познавательной деятельности. Овладение субъектом метакогнициями – знаниями о собственных когнициях и возможностях управления ими с развивающей целью, осознавание своих познавательных потребностей и соотнесение их с целями познавательной деятельности способствует достижению гармонии, обеспечивает компенсирующий эффект.

Надо заметить, что блоки в структурно-функциональной модели познавательной активности Т.А.Гусевой взаимосвязаны не линейно. Это не этапы познавательного процесса. Блоки (мотивационно-потребностный, регуляторный, динамический, результативный, рефлексивный) в структуре познавательной активности лишь отражают его содержательную и функциональную сущность. Справедливости ради надо заметить, что предложенная автором модель и создавалась для определения стилей познавательной активности субъектов учебной деятельности. Она хорошо операционализирована, позволяет проследить динамику познавательной активности от начала и до конца эксперимента.

Однако, на наш взгляд, такое понимание функции рефлексии в структуре познавательной активности не в полной мере определяет ее возможности в целостном познавательном процессе.

Для разработки развивающей познавательную активность рефлексивной педагогической технологии необходимо использовать системную модель деятельности, в которой бы каждый ее компонент рассматривался и как этап единого процесса. Это позволило бы, опираясь на механизмы познавательного процесса, определить механизмы воздействия рефлексии на познавательную активность субъектов учебной деятельности.

Есть основания полагать, что на каждом этапе познавательного процесса рефлексия выполняет специфические функции, обеспечивающие не только компенсацию ослабленных признаков, но и развивающий эффект.

Мы допускаем, что трудность дальнейшей реализации плана деятельности ее субъекта может возникнуть на любом из ее этапов, начиная от осознавания смысла ее выполнения до конечного результата. Согласно идее «рефлексивного выхода» [2, 4, 5] необходимого в случае невозможности дельнейшего осуществления деятельности (С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов, А.А.Тюков, Г.П.Щедровицкий), именно рефлексия как способность быть вне ситуации, а над ней, позволяет эти трудности преодолевать, опираясь на мотивационный потенциал, удерживать в состоянии целеустремленности, на каждом этапе деятельности.

Обращение к системно-генетической модели деятельности В.Д.Щадрикова позволило нам определить функциональную структуру рефлексии в целостном познавательном процессе [3].

Так функциональная структура рефлексии в общей архитектуре системы деятельности на наш взгляд выглядит следующим образом:

потребностно-мотивационном компоненте рефлексия проявляется как функция определения познавательной ситуации, ориентации в своих познавательных потребностях, опредмечивании потребности в познании, следовательно, зарождении познавательного мотива;

компоненте цели рефлексия выполняет функцию постановки цели адекватной познавательной ситуации и своим познавательным потребностям;

компоненте принятия решения рефлексия выступает как функция выбора программы поведения, средств, действий и операций в соответствии с целью познавательной ситуации;

реализации программы познавательной деятельности рефлексия выполняет регулирующую функцию в соответствии с целью познавательной ситуации и выбранной программой действий;

компоненте индивидуальные качества субъекта познавательной деятельности рефлексия выступает как функция осознавания своих личностных качеств как субъекта познавательной деятельности,

способствующих ее эффективности.

Предложенная нами функциональная структура рефлексии в познавательной деятельности позволяет создавать педагогические технологии развития познавательной активности, обладающие всеми критериями технологичности: системности, управляемости, повторяемости, эффективности. Такая модель дает возможность диагностического целеполагания, планирования и проектирования процесса обучения, сознательного и системного отбора средств развития познавательной активности ее субъектов.

На наш взгляд, целостный рефлексивный процесс присущ каждому компоненту общей архитектуры системы деятельности: (рефлексивный выход; интенциональность; первичная категоризация; конструирование системы рефлексивных средств; схематизация рефлектируемого содержания; объективация рефлексивного описания). Эти процессы протекают последовательно, образуя гетерогенную систему.

Каждый этап рефлексии, на взгляд, А.А.Тюкова – есть сознательное психическое действие. Возможность выделения каждого из этапов рефлексии в виде целостных единиц, позволяет их целенаправленно формировать, экспериментально проверять, проектировать новые формы и методы обучения [5].

В нашем исследовании рефлексия выступит не только в качестве принципа обучения, но и предметом целенаправленного формирования.

Такое понимание структуры познавательной активности, определения его места в познавательном процессе, позволило нам создать модель рефлексивной функциональной структуры рефлексии в познавательном процессе, которую мы представили в рисунке 1.

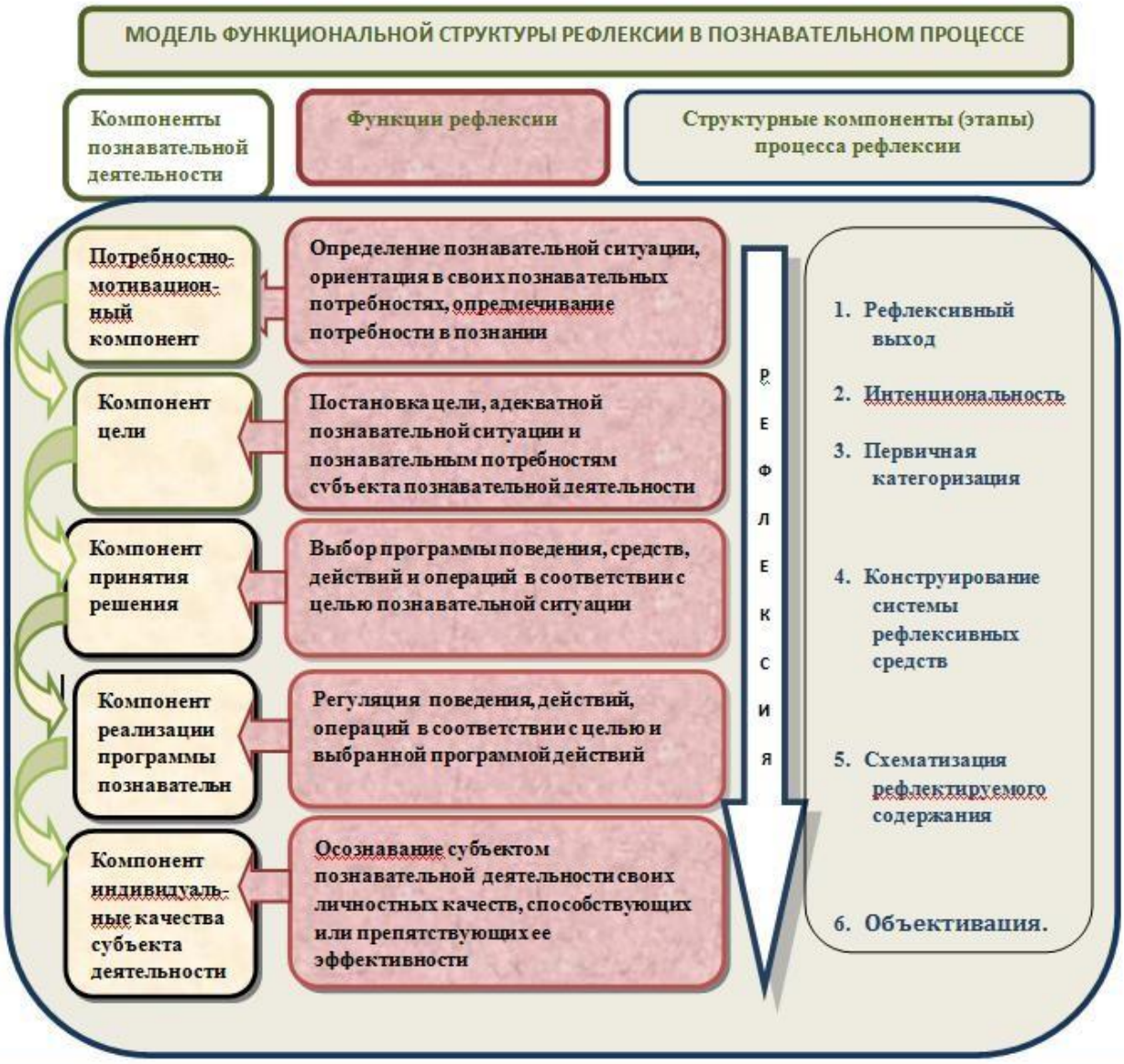


Рисунок 1. Модель функциональной структуры рефлексии в познавательном процессе нашей работе. Данная теоретическая модель является базовой в построении универсальной модели рефлексивной педагогической технологии развития познавательной активности.

Литература

1. Гусева Т.А. Стили познавательной активности личности студентов. Дисс. на соискание степени д.пс.н. (19.00.01). 2009.

2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С.154–182.

3. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности: Системогенетический подход / Учебное пособие – Ярославль, 1979. 91 с.

4. Щедровицкий Г.П. Мышление-Понимание-Рефлексия /Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – С. 800.

5. Тюков А.А. Исследование психологических механизмов рефлексивных процессов // Рефлексия в науке и обучении / Тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск: изд-во НГУ, 1984. – С.100–105.

Сабадош П.А.
к.псих.н., ФГБУН Институт психологии РАН,
научный сотрудник лаборатории психологии
способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, г. Москва.
e-mail: sabadosh@psychol.ras.ru
Бабаева Ю.Д.
к.псих.н., доцент, ФГБОУ ВО Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова, старший научный сотрудник
лаборатории психологии труда, г. Москва
Гадашова Н.И.
магистрант филиала Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова в г. Баку

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В работе описаны результаты серии исследований соотношения таких индивидуально-психологических особенностей как эстетические мотивация и отзывчивость с эстетическими предпочтениями и ценностями, а также друг с другом. В исследовании 1 эстетическая мотивация, измеренная у учащихся г. Баку (n = 105) опросником «Шкала тяги к эстетике» (DFAS), оказалась связана с эстетической отзывчивостью по субшкалам красоты природы, искусства и поступков опросника «Шкала сопричастности красоте» (EBS). Эстетическая мотивация связана с музыкальной активностью (музицирование, отслеживание музыкальных новинок), измеренной с помощью авторской Анкеты музыкальных установок. Разные виды эстетической отзывчивости связаны с потреблением музыки: частотой прослушивания музыки, разнообразием эстетических вкусов, их динамикой. В исследовании 2 сравнивались группы молодых музыкантов (n = 50) и немузыкантов (n = 50) г. Баку. Ценностные ориентации музыкантов отличаются более высокими рангами ценностей творчества (по методике М.Рокича) и эстетических переживаний (по методике Б.И. Додонова), а также по субшкале красоты искусства EBS. У немузыкантов ценности красоты природы и искусства (по Рокичу) и эстетических переживаний коррелировали с общей шкалой EBS и субшкалой красоты искусства; ценность эстетических переживаний также коррелировала с субшкалой красоты природы EBS. У музыкантов субшкала красоты искусства оказалась связана с ценностью творчества. Делается вывод о валидности EBS.

Ключевые слова: эстетическая отзывчивость, эстетическая мотивация, музыкальные установки, эстетические ценности, DFAS, EBS.

Несмотря на полуторавековую историю своего развития в рамках научной психологии, психологическая эстетика испытывает дефицит методического инструментария для диагностики эстетической сферы личности. Тесты эстетических способностей, создаваемые по образцу тестов интеллекта и особенно активно разрабатывавшиеся в первой половине 20-го века, подвержены проблемам с валидностью [1], в частности, из-за трудности обоснования «эстетически верного» ответа (в этом можно убедиться, взглянув на развитие художественной эстетики в течение последних десятилетий).

В последние годы внимание исследователей сместилось на другие индивидуально-психологические особенности, связанные с эстетикой. Так, появились новые методики для измерения двух личностных характеристик: эстетической мотивации [4] и эстетической отзывчивости [3]. Естественно, в связи с этим возникает ряд методологических вопросов. Валидны ли эти два обобщённых конструкта эстетической мотивации и эстетической отзывчивости? Насколько они взаимосвязаны? Как они соотносятся с конкретными видами эстетической активности, в частности, с эстетическими установками и поведением? В первом из двух проведённых нами исследований проверялась внутренняя согласованность шкал опросников, а также наличие связей между измеряемыми конструктами и установками и предпочтениями респондентов в области музыки.

Исследование 1. Эстетическая отзывчивость, мотивация и музыкальные предпочтения

Выборка: старшеклассники и студенты г. Баку, свободно владеющие русским языком, n = 105; 71% девушек, 29% юношей. Возраст: 14—22 года (median = 18, Q1 = 16, Q3 = 19). Анкету музыкальных предпочтений заполнили 38 респондентов из этой выборки.

Методики:

1. Шкала тяги к эстетике The Desire for Aesthetics Scale (DFAS) [4]: опросник, состоящий из одной общей шкалы, измеряющей индивидуальный уровень эстетической мотивации. Включает 36 пунктов с ответами по типу пунктов шкалы Ликерта (7 градаций ответов по степени согласия с утверждением), относящиеся к 18 различным областям, в том числе 5 пунктов на музыку/качество звука.

Примеры пунктов:

“Когда я вижу красивые вещи в повседневной жизни, они редко меня восхищают.”

“Слушать великолепные песни — главный мотивирующий фактор для меня в повседневной жизни.”

2. Шкала сопричастности красоте The Engagement With Beauty Scale (EBS) [3] — опросник, измеряющий индивидуальный уровень эстетической отзывчивости. EBS состоит из 18 пунктов с ответами от «1» до «7» (по типу пунктов шкалы Ликерта) и во второй, дополненной редакции (EBS-R) включает 4 субшкалы (виды красоты): природы, искусства, поступков, идей.

Примеры пунктов:

“Я замечаю красоту в одной или более гранях природы.”

“Наблюдая красоту в произведении искусства, я чувствую волнение, это меня трогает — например, испытываю чувство благоговения, удивления, возбуждения, восхищения или подъёма.”

3. Анкета музыкальных установок, разработанная нами специально для этого исследования (далее — Анкета).

Анкета состоит из 15 вопросов на музыкальные предпочтения и виды активности, без суммарных шкал.

Примеры вопросов:

“Как часто Вы слушаете музыку?”

”Следите ли Вы за музыкальными новинками?”

“Музыку каких стилей Вы предпочитаете?”

Адаптация методик. Опросники DFAS и EBS были переведены на русский язык совместно двумя профессиональными психологами; затем независимым переводчиком был выполнен обратный перевод с русского языка на английский. Корректность обратного перевода была подтверждена авторами оригинальных версий методик (R. Diessner; D. Lundy).

Русская версия EBS была также ранее валидизирована на выборке российских старшеклассников [5]. Отдельная работа была посвящена кросс-культурной валидизации опросника EBS, с использованием в том числе данных настоящего исследования [2]; в ней была подтверждена инвариантность измерения по шкалам EBS для русскоговорящей азербайджанской молодёжи.

Результаты

Внутренняя согласованность. Шкала сопричастности красоте EBS и её субшкалы продемонстрировали хорошую внутреннюю согласованность: α Кронбаха составила 0.86 для общего балла при корреляциях пункт-шкала в диапазоне 0.30−0.67. Для отдельных субшкал EBS α Кронбаха оказалась в диапазоне 0.71−0.81 при корреляциях пункт-шкала в диапазоне 0.49−0.71. Аналогичные характеристики Шкалы тяги с эстетике DFAS оказались несколько ниже: α Кронбаха составила 0.78 при корреляциях пункт-шкала 0.10−0.50.

Связи между шкалами опросников. В EBS субшкалы красоты природы, искусства и поступков статистически значимо положительно коррелировали друг с другом (r Спирмена на уровне 0.38−0.47, $p < 0.01$), кроме шкалы красоты идей, которая оказалась значимо связана в основном с красотой поступков ($r = 0.49$, $p < 0.01$). DFAS значимо коррелировала с общей шкалой EBS ($r = 0.49$, $p < 0.01$) и её субшкалами (r в диапазоне 0.34−0.48, $p < 0.01$) за исключением красоты идей.

Средние групповые значения по шкалам. Усреднённый общий балл по EBS оказался равен 5.0; усреднённые баллы по отдельным субшкалам EBS были в диапазоне 4.8 (искусство)−5.2 (поступки). Аналогичный общий показатель DFAS составил 4.7. Поскольку по обеим методикам диапазон

ответов в баллах расположен в промежутке от 1 до 7, нейтральный средний балл по шкале составляет 3.5. Таким образом, наблюдалось общее положительное смещение усреднённых показателей по всем шкалам опросников.

Связь шкал опросников с музыкальными установками и предпочтениями. Баллы по DFAS коррелировали с вопросами Анкеты, касающимися частоты музицирования ($r = 0.32$, $p < 0.06$ и слежения за музыкальными новинками ($r = 0.39$, $p < 0.05$). Значимых корреляций общего показателя EBS с вопросами Анкеты не обнаружено. При этом отдельные субшкалы EBS оказались связаны с некоторыми вопросами Анкеты: красота идей коррелирует с числом предпочитаемых стилей ($r = 0.43$, $p < 0.01$) и изменениями вкусов ($r = 0.33$, $p < 0.05$); с частотой прослушивания музыки коррелируют субшкалы красоты искусства ($r = 0.37$, $p < 0.05$) и поступков ($r = 0.34$, $p < 0.05$).

Обсуждение

Результаты проверки внутренней согласованности шкал опросников и обнаруженные корреляции свидетельствуют о том, что DFAS и EBS измеряют близкие индивидуально-психологические личностные характеристики. В частности, общая эстетическая мотивация по шкале DFAS связана с эстетической отзывчивостью по субшкалам сопричастности красоте природы, искусства и поступков EBS. Вместе с тем, судя по связям с музыкальными предпочтениями, эти два конструкта содержательно различаются: корреляции DFAS с вопросами Анкеты мы интерпретируем как связь эстетической мотивации с активными музыкальными установками (музицирование, отслеживание музыкальных новинок). В свою очередь, аналогичные корреляции EBS можно рассматривать как свидетельства связи разных видов отзывчивости на красоту с потреблением музыки: частотой прослушивания музыки, широтой, разнообразием эстетических вкусов, их динамикой.

Наблюдаемое положительное смещение в показателях как эстетической мотивации, так и отзывчивости, очевидно, указывает на ценность эстетических переживаний для респондентов. Для уточнения характера связи эстетической отзывчивости и ценностей было проведено следующее исследование, в котором сравнивались группы музыкантов и немузыкантов.

Исследование 2. Эстетическая отзывчивость и ценности

Выборки:

- музыканты: студенты и выпускники Бакинской Национальной Музыкальной Академии им. У. Гаджибекова и Музыкального Колледжа при Национальной Консерватории Азербайджана (Баку), $n = 50$; девушек 54%, юношей 46%. Возраст: 17−25 лет (median = 20, Q1 = 18, Q3 = 22);

- немузыканты: студенты и выпускники Бакинского Государственного Университета, Национальной Академии Авиации Азербайджана и Филиала МГУ им.М.В. Ломоносова в г. Баку, $n = 50$; девушек 56%, юношей 44%. Возраст: 17−25 лет (median = 20, Q1 = 19, Q3 = 21.75).

Методики:

1. Русская версия Шкалы сопричастности красоте EBS

2. Методика Ценностные ориентации (М. Рокич; русская адаптация: Гоштаутас, Семенов, Ядов, 1976).

3. Методика Эмоциональная направленность (Б.И. Додонов, 1978).

Методики Ценностные ориентации и Эмоциональная направленность представляют собой списки ценностей, которые респондент должен ранжировать по важности для себя.

Результаты

Средние ранги (места) эстетических ценностей по группам: ценность «Красота природы и искусства» по методике Рокича заняла в группе музыкантов в среднем 12.2 место, в группе немузыкантов 13.5 место. Значимых различий между этими результатами не обнаружено. В то же время наибольшие различия между группами показала ценность «Творчество»: 7.9 место у музыкантов и только 13.6 у немузыкантов; эти различия значимы по критерию ранговых сумм Уилкоксона ($W = 532$, $p < 0.01$).

Ценность «Эстетические переживания» по методике Эмоциональная направленность оказалась в среднем на 4.5 месте у музыкантов и на 6.3 у немузыкантов ($W = 800.5$, $p < 0.01$).

Средние показатели шкал EBS по группам. Значимые различия обнаружены по одной из субшкал — красоты искусства, по которой средний балл у музыкантов оказался равен 4.8, а у немузыкантов 5.4 ($W = 1538$, $p < 0.05$).

Связи шкал эстетической отзывчивости с эстетическими ценностями. На выборке музыкантов значимые корреляции обнаружены между ценностью творчества по Рокичу и общей шкалой сопричастности красоте EBS ($r = 0.30$, $p < 0.05$) и субшкалой красоты искусства ($r = 0.30$, $p < 0.05$).

На выборке немузыкантов общая шкала EBS коррелирует с ценностью красоты природы и искусства по Рокичу ($r = 0.39$, $p < 0.01$) и с ценностью эмоциональных переживаний по Додонову ($r = 0.42$, $p < 0.01$). Субшкала красоты искусства коррелирует с обеими эстетическими ценностями: красотой природы и искусства ($r = 0.36$, $p = 0.01$) и эмоциональными переживаниями ($r = 0.37$, $p < 0.01$). Субшкала красоты природы коррелирует в этой группе с ценностью эмоциональных переживаний ($r = 0.36$, $p = 0.01$).

Обсуждение

Согласно результатам ранжирования списков ценностей, ценностные ориентации музыкантов имеют специфические отличия в сфере эстетики: в их ценностной иерархии переживаний ценность эстетических переживаний занимает более высокое место. Вместе с тем близкая по содержанию ценность красоты природы и искусства у музыкантов не отличается по важности от немузыкантов, что, очевидно, обусловлено контекстом остальных терминальных ценностей по Рокичу. В этой иерархии музыканты резко отличаются от немузыкантов ценностью творчества, также имеющей явные эстетические коннотации.

Музыканты оценивают свою отзывчивость на красоту искусства в среднем выше, чем немузыканты, что мы рассматриваем как подтверждение внешней валидности опросника EBS.

Шкалы сопричастности красоте в обеих группах коррелируют с ценностями эстетической сферы. Вместе с тем в группе музыкантов в роли такой ценности выступает не непосредственно красота и эстетическое, а творчество, что, по-видимому, отражает профессиональную специфику данной группы. Содержание обнаруженных связей также может служить свидетельством внешней валидности опросника EBS.

По итогам двух проведённых исследований Русская версия опросника эстетической отзывчивости EBS (Шкала сопричастности красоте) показала хорошую внутреннюю и внешнюю конструктную валидность и может применяться в эмпирических исследованиях. Валидность русской версии опросника эстетической мотивации DFAS (Шкала тяги к эстетике) была проверена лишь частично, этот вопрос нуждается в дальнейшем изучении.

Литература

1. Сабадош П.А. Разработка методов диагностики эстетических способностей: тесты эстетической чувствительности// Современные исследования интеллекта и творчества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 250–262.

2. Сабадош. П.А. Эстетическая отзывчивость российской и азербайджанской молодёжи // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 90–99.

3. Diessner R. Engagement with beauty: Appreciating natural, artistic, and moral beauty / Diessner R., Solom R. D., Frost N. K., Parsons L., Davidson J. // The Journal of Psychology. 2008. V. 142. № 3. P. 303–332.

4. Lundy D. E. How important is beauty to you? The development of the desire for aesthetics scale / Lundy D. E., Schenkel M. B., Akrie T. N., Walker A. M. // Empirical Studies of the Arts. 2010. V. 28. № 1. P. 73–92.

5. Sabadosh P. A Russian version of the Engagement with Beauty Scale: the multitrait-multimethod model // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2017. V. 14. № 1. P. 7–21.

Бандурка Т.Н.
к.псих.н., доцент Педагогического института Иркутского государственного университета, Иркутск, Россия
Емельянова Е.В.
старший преподаватель Педагогического института Иркутского государственного университета, Иркутск, Россия

ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены данные корреляционного исследования семи модальностей полимодального восприятия и математических способностей (четыре компонента) у старшеклассников. Показано, что процессуальный компонент и общий уровень математических способностей статистически значимо коррелирует с мощностью (активностью) полимодальной перцепции. Также выявлено, что висцеральная модальность имеет две статистически значимые связи с процессуальным и мнемоническим компонентами, а обонятельная модальность – с тремя: процессуальным, мнемоническим и общим уровнем математических способностей.

Ключевые слова: чувственное восприятие, полимодальное восприятие, модальности: кинестетическая, гаптическая, висцеральная, вкусовая, обонятельная, слуховая, зрительная; программирование, математические способности, одаренность, структура математических способностей.

The article presents the data of the correlation study of the seven modalities of polymodal perception and mathematical abilities of high school students. It is shown that the procedural component and the general level of mathematical abilities statistically significantly correlate with the power (activity) of polymodal perception. It was also revealed that the visceral modality has two statistically significant connections with the procedural and mnemonic components, and the olfactory modality with three: procedural, mnemonic and general level of mathematical abilities.

Key words: sensory perception, polymodal perception, modalities: kinesthetic, haptic, visceral, gustatory, olfactory, auditory, visual; programming, mathematical abilities, giftedness, structure of mathematical abilities.

Актуальность изучения взаимосвязи способностей к математике и перцепции у обучающихся объясняется необходимостью понимания проблем особенностей способностей и чувственного восприятия у обучающихся. Важно выявить взаимосвязь чувственного восприятия и способностей в ситуации расширенной среды, а также развитие личности обучающихся.

Полимодальное восприятие представляется нам как целостная система «представлений индивида об окружающей действительности (о предметном мире и социальной среде), о себе, собственной активности и деятельности» [1, с. 16]. Полимодальное восприятие рассматривается нами как психологический конструкт, который «базируется на сочетании сенсорных модальностей при

доминировании одной или нескольких из них, обеспечивает целостность образа предмета или явления» [1, с.122].

Принимая во внимание сложившиеся в отечественной психологии представления о восприятии, о сенсорно-перцептивной организации как базисной основе индивида [1], о полимодальном восприятии – базальном ядре всех структур личности (Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная), мы, вслед за указанными авторами, подчеркиваем нераздельную связь перцепции со всеми другими познавательными процессами, свойствами, состояниями, новообразованиями и способностями личности.

Идея о необходимости принять во внимание чувственное восприятие у школьников существовала в отечественной педагогике давно, со времен К.Д. Ушинского. Отечественные ученые (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Ю.А. Самарин, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.) в своих трудах дают теоретическое основание для создания технологий обучения, построенных с опорой на особенности перцепции учащихся.

Современные исследователи и практики обучения в вузе и школе пишут о необходимости учета особенностей полимодальной перцепции в обучении и воспитании. Так исследовалась активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку в вузе (Бандурка, 2001, 2005), изучалось полимодальное восприятие у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Мурашова, 2013). выявлялись особенности чувственного восприятия в связи с развитием перцептивных способностей учителя (Барыбина, 2005). Исследования Т.Н. Бандурка и Е.В. Емельяновой посвящены изучению взаимосвязи перцепции и математической одаренности и специальных способностей.

К базовым способностям относят способности видеть, слышать, чувствовать. Как пишет А.И. Савенков, «люди различаются по способностям зрительного, слухового восприятия, по психомоторным характеристикам. Различия эти проявляются уже в детстве» [7, с.78]. Восприятие как способность видеть, слышать у индивида представляет собой полимодальное психологическое образование [1].

А.И. Савенков [7], считает общие и специальные способности основой одаренности. Следуя логике указанного автора, можно с большой долей уверенности утверждать, что математические способности являются основой математической одаренности. Л.И. Ларионова [6], пишет, как важно изучение различных видов одаренности, в том числе и математической.

Изучая способности к математике, В.А. Крутецкий [5] выявил, что успешное выполнение математической деятельности связаны с определенными сенсорно-перцептивными и умственными индивидуально-психологическими особенностями. Известно, что структура любой специальной способности включает в себя универсальные или общие качества, отвечающие требованиям различных видов деятельности, а также

специальные качества, обеспечивающие за успех только в одном виде деятельности.

Целью нашего исследования являлось выявление взаимосвязи полимодального восприятия и математических способностей у старшеклассников информационно-математического профиля обучения.

Основные методы исследования на начальном этапе: наблюдение и констатирующий эксперимент. В нашем исследовании использовались вспомогательные методики: авторская - «Выявление особенностей полимодального восприятия» (Т.Н. Бандурка [1]) и адаптированная методика В.А. Крутецкого [5] по изучению структуры математических способностей в модификации Е.В. Емельяновой [2, 3, 4]. Для исследования применялся коэффициент корреляции Пирсона.

Методика по выявлению структуры математических способностей представляет сокращенный вариант заданий. В авторском варианте В.А.Крутецким используется 26 серий [5], в адаптированном – всего 5 серий по 10 заданий:

Серия «Задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план» позволяет оценить особенности получения математической информации (мы назвали это формализующим компонентом «А», т.е. отвечающий за формализованное восприятие математического материала – обобщенное восприятие отделенных от предметной и числовой формы функциональных связей). Эта же серия задач позволяет частично выявить качество хранения математической информации (будем называть это мнемоническим компонентом «В», т.е. отвечающим за обобщенную память на математические отношения, выраженные в виде числовой и знаковой символики, а также в виде обобщенных мыслительных схем).

Серии «Эвристические задачи», «Задачи общематематические» и «Логические задачи» позволяют выявить особенности переработки математической информации (назовем это процессуальным компонентом «Б», который включает в себя множество способностей: хорошее логическое мышление, быстрое обобщение математических объектов и отношений, умение мыслить свернутыми структурами, высокая гибкость мыслительных математических процессов, рационализация решений задач). Серия «Задачи общематематические» также выявляет особенности хранения математической информации, т.е. входит в компонент «В» [3].

Серия «Задачи с различной степенью наглядности решения» на определение общего синтетического компонента (назовем его общий синтетический компонент «Г») [3]. Этот компонент отвечает за типологические различия, т.е. за индивидуальную структуру математических способностей или различные типы складов математического ума. Особо следует отметить, что В.А. Крутецкий связывает математическую направленность ума не с мотивационными механизмами личности, а со степенью развития двух составляющих: словесно-логические и наглядно-образные схемы решения задач [5].

Выборка исследования составила 39 респондентов-старшеклассников (26 мальчиков и 13 девочек) информационно-математического профиля обучения. Изучалась взаимосвязь различных модальностей восприятия (кинестетическая, гаптическая, висцеральная, вкусовая, обонятельная, слуховая, зрительная) со структурными компонентами математических (формализующий, процессуальный, мнемонический и общий синтетический). Корреляционный анализ сравнений по двум методикам показал наличие статистически значимых связей между отдельными факторами (Таблица 1).

Из таблицы видно, что все связи имеют отрицательную корреляцию. Как известно, отрицательная корреляция — корреляция, при которой увеличение одной структуры (модальности) полимодального восприятия связано с уменьшением показателей структуры математических способностей. И наоборот, увеличение показателей одной из структур математических способностей повлечет за собой уменьшение активности полимодального восприятия.

Данный факт корреляционного исследования свидетельствует об особенности восприятия у современных школьников с математическими способностями. Наиболее значимые связи, при этом, обнаружены между кинестетической модальностью и процессуальным компонентом математической способности, слуховой и мнемоническим компонентом. Висцеральная модальность имеет две выраженные связи с процессуальным и мнемоническим компонентами, а обонятельная – с тремя: процессуальным, мнемоническим и общим уровнем математических способностей.

Таблица 1. Данные корреляционного исследования взаимосвязи полимодального восприятия и математических способностей у школьников (по Пирсону)

	Структурные компоненты математических способностей				
Модальности восприятия	Формализующий	Процессуальный	Мнемонический	Общий синтетический	Общий уровень
Кинестетическая	-,005	-,343*	-,055	-,183	-,213
Гаптическая	-,030	-,299	-,242	-,122	-,191
Висцеральная	-,176	-,330*	-,396*	-,204	-,287
Вкусовая	-,163	-,230	-,182	-,068	-,152
Обонятельная	-,284	-,390*	-,360*	-,193	-,328*
Слуховая	-,255	-,266	-,320*	-,118	-,215
Зрительная	-,005	-,212	-,054	-,291	-,224
Мощность восприятия (активность)	-,125	-,417**	-,284	-,260	-,319*

Показано, что общая активность полимодального восприятия (мощность) имеет связь с общим уровнем математических способностей. Самая значимая корреляционная связь обнаружена между активностью полимодального

восприятия у респондентов-школьников и процессуальным компонентом их математических способностей.

Указанные факты можно интерпретировать следующим образом. Если воздействовать на висцеральная модальность (деятельность внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции) и обонятельную модальность, то изменятся показатели общематематических способностей.

Таким образом, исследования показали, что у старшеклассников, обучающихся на информационно-математическом профиле, вне зависимости от пола статистически значимые взаимосвязи структур математической способности с такими модальностями восприятия как: слуховая, висцеральная, обонятельная и кинестетическая. Тем самым, изначальная гипотеза исследования о том, что существует взаимосвязь между отдельными модальностями восприятия и основными компонентами математических способностей (формализующим, мнемоническим, процессуальным и общим синтетическим) у старшеклассников, обучающихся на информационно-математическом профиле, подтвердилась. Возможно, сравнительно маленькая выборка из 39 респондентов не является достаточно репрезентативной. В дальнейшем авторы продолжат свои исследования на большей выборке.

Знание особенностей перцепции, её активизация позволяет управлять полимодальным восприятием: для учащегося – создание своего неповторимого пути учения, а для преподавателя – построение индивидуальной траектории обучения учащегося. Реализуемое исследование поможет педагогам руководить учебной деятельностью школьников с математическими способностями в условиях повышения требований к обучению и учению. Выявление степени активизации и специфики полимодального восприятия у школьников с математическими способностями дает понимание одного из путей личностного и профессионального развития.

Перспективой дальнейшего исследования может быть выявление взаимосвязи полимодального восприятия и математических способностей у студентов. Разработка развивающей программы активизации полимодального восприятия и развитие структуры математических способностей у школьников, а также её внедрение в учебный процесс школы, надеемся, будет способствовать их личностному росту и личностной профессионализации.

Литература

1. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Монография. Иркутск: Изд. Оттиск, 2005. 204 с.

2. Емельянова Е.В. Влияние информационных технологий на структуру математических способностей старшеклассников математического профиля обучения. Бюллетень ВСНЦ СО РАМН, 2015, №4 (104), С.43-47. ВАК.

3. Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей старшеклассников информационного профиля обучения. Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 80-89.

4. Емельянова Е.В. Влияние компьютерных технологий на формирование математических способностей старшеклассников. В сборнике: От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б.. 2015. С. 228-231.

5. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

6. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Академия развития, 2002. 352 с.

Вотинцева Е.П.
воспитатель МАДОУ детский сад №59 «Золотая рыбка, ЩМР МО, магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТВОРЧЕСТВО - КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Развитие личности и формирование педагогической компетенции педагога с концепцией педагогики сотворчества и рефлепрактик.

Ключевые слова: Профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, творческая личность, педагогика сотворчества, рефлексивные практики.

Всё реже и реже мы слышим ответы от детей на вопрос: «Когда вырастешь, кем хочешь стать, учителем воспитателем?». Ответ: «Нет». Встаёт вопрос: «Почему?»

Были времена, когда дети со школьной скамьи уже отдавали предпочтение педагогической деятельности, а сейчас это достаточно редкое явление. Да педагогические ВУЗы не пустуют, но сколько выпускников идут работать по профессии и как надолго задерживаются в ней? Педагог нашего времени это уникальная личность, он образован, он в поиске, он в саморазвитии, он компетентен и так далее.

Не так давно в профессиональную деятельность педагога вошло такое понятие, как профессиональная компетентность. Пришло оно к нам из-за рубежа в 60-е годы М. Кленон (теория мотивации) ввёл это понятие и определ как власть, успех, общение, конкурентоспособность. Этот термин больше относился к менеджменту, в России он появился в двухтысячных годах и был определён как система ЗУНов: знаний, умений, навыков, которые сводились и сводятся до сих пор к определённым рамкам реализации профессиональной деятельности.

В настоящее время система образования отошла от ЗУНов, но перешла к стандартам, одни ограничения поменяли на другие. Тогда как же трактовать компетентность в которой педагог заключен в определённые рамки системы: знаний и умений, педагогических качеств реализации профессиональной

деятельности, психологической устойчивости, сформированной личности и не просто личности, а развивающий творческой личности и при этом быть в определенных рамках ограничений?

Требования к педагогам постоянно меняются в соответствии времени, нужен педагог, а как же личность педагога? Мы говорим о детях - это личность, а педагог кто? Ведь только зрелая и творческая личность педагога может воспитать и развить личность ребенка, сформировать устойчивость к перипетиям взрослой жизни, привить гуманные ценности, передать знания о мире и о жизни.

Профессиональная компетентность учителя формируется всю жизнь, так как должна соответствовать современным запросам общества, здесь и сейчас. Перемены происходят, затрагивая всё вокруг и отражаясь в них. Мы не можем работать по-старому, а по-новому не всегда готовы потому, что боимся и не хотим что-то менять в себе, не знаем как это можно сделать. Но тогда мы становимся некомпетентными в системе образования.

На наш взгляд, творчество педагога является ключом к тому, чтобы не только быть готовым к принятию идущих перемен, но и к активному участию в их свершении, к вдохновенной и продуктивной профессиональной деятельности. Вместе с тем именно в творчестве педагог может выразить свое видение, понимание, заявить о себе как об уникальной и креативной личности, показать и научить детей видеть в обычных вещах необычное, заинтересовать, вовлечь в поиск нового и вовлечь в «зону ближайшего развития» и перейти в «зону актуального развития», как сказал бы Лев Семёнович Выготский [1]. Развивается в зоне ближайшего развития через творчество и сотворчество педагога и ребёнка, можно говорить о развитии личности которые узнают, развивают, формируют и становится психологически восприимчивыми для новизны взглядов, для преодоления стереотипов опыта и шаблонных решений.

Наиболее полным инновационным с методической и ценностно-мировоззренческой точки зрения потенциалом для развития творческих компетентностей у современного педагога является концепция педагогики сотворчества С.Ю. Степанова. В работах его, а также его учеников и последователей [2, 3, 4] это неоднократно показано и доказано. В предложенной им методологии сценарирования сотворческих событий (уроков, занятий и т.п.) и рефлексивных практик для педагогических коллективов школ и других типов образовательных организаций наиболее полно представлены методические средства развития творческого потенциала как отдельных педагогов, так и целых коллективов учителей. К таковым относятся и полилогическая организация взаимодействия обучающихся и педагогов, и позиционально-ролевые дискуссии, и аукционы идей, и композиции зон развития, и психоимпровизации, и социографирование, и многое другое, что существенно повышает разнообразие развивающей деятельности, а значит и ее мотивированность основных субъектов

образовательной деятельности, их личностный и компетентностный рост [2, 3, 6].

Литература

1. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. -М.: Смысл, Эксмо, -2004. -512с.
2. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций: монография. – М.: Наука. - 2000. – 174с.
3. Степанов С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации // С.Ю. Степанов, И.В. Рябова и др.; под научной ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ. – 2017. – 292 с.
4. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества. – М.: ПРИЗ. – 2010. – 120 с.
5. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах. М.: Академия. 2009. 240 с.
6. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЭРСЭ. – 2002. – 320 с.

Шатохина С.В.
ГБОУ Школа №1151, г. Москва
e-mail: lana.shat@bk.ru

ИГРА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

В статье представлены авторские игры, которые можно использовать в логопедической работе с первоклассниками для развития пространственных представлений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игра, пространственные представления, коррекционно-развивающее занятие.

В массовой школе всё чаще встречаются дети с общим недоразвитием речи (ОНР). У таких детей нарушено не только звукопроизношение, но и фонематическое восприятие, слоговая структура, в речи присутствуют аграмматизмы, бедный словарный запас с преобладанием существительных и глаголов. Очень часто наблюдаются нарушения в развитии моторики как общей, так и артикуляционной. Как следствие, эта категория детей сталкивается с трудностями в процессе обучения.

Именно учитель обеспечивает успешное вхождение обучающихся в школьную жизнь. «Готовность педагога принять в класс особого ребенка, способность понять природу его трудностей, построить педагогически

обоснованную индивидуально-ориентированную методику обучения, сформировать у одноклассников адекватное (терпимое) отношение к трудностям особых детей – вот неполный перечень задач, которые необходимо решать учителю на протяжении всего периода обучения» [3, с. 13].

В этой связи актуальным является поиск эффективных методов обучения и коррекционной работы.

Игра обладает наибольшим развивающим эффектом при обучении первоклассников. Развивающие возможности игры получили признание в педагогической психологии и образовательной практике [1, 2, 4].

В данной статье представлены авторские логопедические игры, которые используются в работе с первоклассниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Игра «Фонарики»

Цель: развитие пространственных представлений, памяти, внимания, навыков самоконтроля.

Всем участникам игры раздаются одинаковые наборы: игровое поле (альбомный лист бумаги), разделённое на шесть квадратов; фигуры разной величины и цвета (синий большой треугольник, зелёный большой прямоугольник, жёлтый маленький прямоугольник, чёрный маленький кружок, коричневый большой кружок, фиолетовый шестиугольник, красный квадрат, синий квадрат, зелёный овал, коричневый овал и т.д.).

Логопед раскладывает фигуры по квадратам на игровом поле, детям даётся установка на запоминание (можно отвести определённое время). Затем образец закрывается, а дети по памяти должны воспроизвести на своих игровых полях то, что они запомнили. Затем образец открывается, и дети поочерёдно проверяют, правильно ли они выполнили работу.

За правильное выполнение задания выдаётся «фонарик», так повторяется 3-4 раза. Победитель тот, кто больше получил «фонариков».

Эта игра подходит как для групповых, так и для индивидуальных занятий.

Игра «Право-Лево»

Цель: уточнение и развитие пространственной ориентировки.

Детям предлагается встать и выполнить команды логопеда. Например: «Правая рука на пояс, левая на плечо, правая в сторону, левая вверх и т. д.» Сначала команды подаются в медленном темпе, затем темп увеличивается. Тот, кто допустил ошибку при выполнении, садиться на своё рабочее место. Игра продолжается до тех пор, пока не останется самый внимательный первоклассник.

Эта игра подходит как для групповых, так и для индивидуальных занятий. Ее можно проводить в начале урока (организационный момент), в середине (физкультурная минутка) и в конце урока.

Игры с мячом

Цель: обогащение словарного запаса, развитие мелкой и общей моторики, ориентировки в пространстве, внимания, коммуникативных навыков.

Можно использовать разнообразные мячи: резиновые, пластмассовые, каучуковые, тряпичные, мячи – массажёры, которые способствуют развитию тактильного восприятия.

Логопед бросает мяч и называет слово с парной согласной в середине (например, «коробка»), ученик ловит мяч и называет букву, которую бы он вставил и доказывает почему (путём подбора проверочных слов).

Так же можно отрабатывать тему безударной гласной.

Игра «Собери слово»

Цель: уточнение и развитие пространственной ориентировки, обогащение словарного запаса.

Перед каждым учеником находится папка с таблицами по чтению. Таблицы, с которыми предполагается работать, должны быть разлинованы. В заданной таблице предлагается разгадать слово, которое задумал логопед. Например: «Первый слог (или буква) находится в первом столбике, четвёртый снизу. Запишите в тетрадь получившийся слог (букву). Второй слог (или буква) находится…» и так далее. В итоге получится загаданное слово.

Можно предложить словосочетание, которое потом окажется ключом к теме урока. Это может быть и словарное слово, которое можно потом отработать. Поставить ударение, назвать гласные, разделить на слоги и так далее.

На следующем уроке можно предложить одному из учеников загадать слово, а логопед вместе с остальными детьми будет его отгадывать.

Игра «Волшебники»

Цель: формировать умение работать с алфавитом, навыки анализа и синтеза слов, развивать внимательность, закрепить дифференциацию печатной и письменной буквы.

Логопед зашифровывает слоги при помощи цифр, а учащиеся разгадывают и находят слог в таблице. Далее они его записывают в тетрадь письменными буквами.

Таким же образом можно зашифровать слово, словосочетание или даже предложение.

Игра «Я знаю»

Цель: расширять и обогащать словарный запас, совершенствовать грамматические формы речи.

Играющие образуют круг и вытягивают руки в стороны, причем левая ладошка каждого ребенка лежит под правой ладошкой соседа слева, а правая ладошка, соответственно, на левой ладошке соседа справа. Дети по кругу накрывают своей правой ладошкой правую же ладошку соседа слева и при этом на каждое слово хлопают соседа по ладошке в такт, приговаривают: «Я знаю 6 (или любое количество до 10) фруктов». Далее хлопками продолжают называть фрукты и назвать число (яблоко-раз, груша - два, апельсин - три и так далее). Тот ребенок, на котором счет завершается, должен отдернуть вовремя руку, чтобы его не «осалили». Если ему это удалось, то дальше он

начинает. Эта игра только для групповых занятий; хорошо развивает обобщающие понятия и его части, отлично тренирует произвольное внимание.

Предложенные игры каждый педагог может совершенствовать, дополнять, находить новые варианты проведения, опираясь на свой опыт и творческий потенциал.

Литература

1. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Цаплина О.В. Исследование игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста: монография. – М. МГПУ, 2018. – 132 с.
2. Миллер С. Психология игры. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 320 с.
3. Поставнева И.В. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении первоклассников в период адаптации к школе // Начальное образование. – 2005. – № 5. – С.12-19.
4. Савенков А.И., Поставнев В.М., Воропаев М.В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства» /Под ред. Орловой И.А., Нисской А.К. и др. – М.:НАИР, 2018. –С. 35-39.
5. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах. М.: Академия. 2009. 240 с.
6. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 84-94

Буланова И.С.

к.псих.н., доцент Волгоградского государственного университета

e-mail: bis_m@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена систематизация современных теорий в области когнитивной регуляции познавательной деятельности. В ее основу положена степень, в которой данные процессы соотнесены с механизмами регуляции или саморегуляции. Рассмотрены теории «когнитивного закрытия», «открытого/закрытого мышления», исследования в области метакогнитивных процессов познания, исследование Я-схем в процессе познавательной деятельности.

Ключевые слова: регуляция, саморегуляция, познавательная деятельность, когнитивные процессы.

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 19-013-00236
«Нормативная регуляция и саморегуляция просоциального поведения»

В условиях увеличения доступности информационного пространства, ориентации на самообразование, непрерывности образования в течение жизни, роль регуляционных процессов познавательной и учебной деятельности существенно возрастает. Проблема регуляции познавательной деятельности не является новой для психологии. Она рассматривается сквозь призму различных подходов (деятельностного, системного и пр.), областей научного психологического знания (общей, социальной психологии, педагогической психологии) и включает в себя широкий спектр психологических явлений. В качестве регуляторов познавательной деятельности изучаются мотивация, воля, психические процессы, эмоции, ценности, личностные особенности и пр.

Особый круг вопросов связан с когнитивными механизмами регуляции познавательной деятельности. Интерес сосредоточен на том, какие когнитивные процессы и явления лежат в основе приобретения и переработки информации, познания окружающей действительности и открытия новых знаний (Леонтьев А.Н., Дрозина В.В., Фадина Г.В). В современной психологии накоплен достаточно богатый материл в данной области. Несмотря на это, представляется недостаточной систематизация теорий и направлений исследований, которые зачастую представлены в рамках различных подходов.

Ключевым критерием такой систематизации может являться степень, в которой когнитивные процессы, лежащие в основе познавательной деятельности, соотнесены с процессами регуляции или саморегуляции. Психология саморегуляции является перспективной областью научного знания, позволяет подходить к изучению психических процессов интегративно, делая акцент на психических ресурсах реализации активности субъекта. В отличие от регуляции, саморегуляция подразумевает определенным образом организованный процесс внутренней психической активности, который связан с инициацией, построением, поддержанием и управлением произвольной активности. Применительно к познавательной деятельности процесс когнитивной саморегуляции – осознание, овладение и управление процессом получения и организации знаний.

В первую группу исследований можно включить работы, в которых преимущественно рассматриваются когнитивные механизмы регуляции. В них процесс приобретения и обработки знаний рассматривается как контролируемый извне и/или неосознаваемый.

В зарубежной психологии наиболее интересные исследования в рамках этой группы посвящены организации процессов познания в условиях неопределенности (Bar-Tal D., Labin D., Dijksterhuis A., Knippenberg A., Kruglanski A., Schaper). Неопределенность понимается достаточно широко как сложность и разнообразие мира. Она может быть представлена на уровне

личности (личностная неопределенность, диффузная идентичность и пр.), социальном и социокультурном уровне.

Так, например, информационная неопределенность является пусковым механизмом возникновения так называемой потребности в «когнитивном закрытии» [3]. Термин «когнитивное закрытие» ввел в обиход социальный психолог А. Круглянский в 90-ых гг. 20 века, ссылаясь на структуру принятия решения. Данная потребность связана с ликвидацией тревоги, вызванной когнитивной неопределенностью, путаницей или двусмысленностью. Потребность когнитивного закрытия - это необходимость следовать и полагаться на информацию, которая однозначна, ясна и неизменна (Кругланский, 2004). В целом, люди с высокой потребностью в закрытии, как правило, находят неопределенность крайне тревожной, и пытаются устранить ее как можно быстрее и определеннее. Они быстро «схватывают» имеющуюся информацию и жестко «замораживают» ее. С точки зрения процесса обработки информации, люди с высокой потребностью в когнитивном закрытии демонстрируют тенденцию к экономии когнитивных усилий, фиксируя информацию, которая устраняет любую двусмысленность, не воспринимая дальнейшей информации.

Еще одним интересным понятием является «открытое/закрытое мышление», введенное М.Рокичем [5]. Автор исследует то, каким образом человек организует систему знаний (научных, политических, религиозных и других систем идей). С точки зрения М.Рокича, важно не содержание знаний, а структура их организации. Если выяснить, как человек верит, каковы особенности организации системы убеждений, становится возможным понять и другие процессы получения и усвоения информации.

Исходные предположения М.Рокича в определении «открытого/закрытого мышления» сводятся к тому, что при когнитивной оценке любой социальной ситуации у человека, как правило, имеется два стимула: (1) определенные объективные характеристики ситуации, которые указывают на соответствующие ей необходимые действия, (2) факторы, не связанные с объективными требованиями ситуации (например, привычки, тревоги, страхи, иррациональные убеждения, внешний авторитет, референтные группы, социальные нормы и пр.). Базовая характеристика, определяющая степень открытости или закрытости когнитивной системы – то, в какой степени человек имеет доступ к этим двум факторам в оценке той или иной социальной ситуации и насколько он полагается на релевантные ситуации стимулы. Чем более открытая система убеждений, тем в большей степени информация оценивается в соответствие со структурными требованиями самой ситуации.

Наиболее близким понятием к такому когнитивному механизму восприятия информации является полизависимый/ полинезависимый когнитивный стиль (Беседина Е.В., Жбанкова Н.В., Плотников С.Г., Протасов В.В. и др.). Он означает относительно устойчивый способы познавательной деятельности, связанный со способностью субъекта преодолевать влияние

контекста. Можно предположить, что данный механизм лежит в основе «открытого/закрытого мышления», однако не сводится к нему.

М. Рокич приводит пример с восприятием научных работ. Любая научная работа содержит не только основную информацию, но и информацию об авторе. Например, считает ли автор, что исследование актуально, важно, достаточно ли тщательно оно сделано, убедительны ли доводы. Она также содержит информацию о действиях, которые совершает автор своей научной коммуникацией - должны ли читатели считать ученого компетентным, знающим или оригинальным, стремится ли он вызвать интерес и дальнейшее изучение или он своей работой стремится подавить критику, скептицизм. Для открытой когнитивной системы эти два аспекта коммуникации видны и вполне различимы, а для закрытой - нет. Закрытая когнитивная система подразумевает неспособность различать информацию и ее источник.

Из таких характеристик закрытого мышления следует то, что внутри когнитивной системы существует изоляция между убеждениями. Чем более замкнута система, тем больше изоляция между системой убеждений, в которую верит человек и другими системами. В результате таких процессов человек не допускает мысли о том, что его точка зрения может быть ошибочной. Кроме того, с увеличением закрытости другие системы будет меньше дифференцироваться по отношению друг к другу. Другими словами, разные системы, которые являются альтернативными системе веры будут восприниматься как одинаковые.

Несмотря на то, что М.Рокич говорит о мышлении, содержательно данное понятие означают скорее особенности организации системы знаний, а не свойство мышления или протекание мыслительных процессов. Закрытое мышление автор называет также доктринальным. М.Рокич рассматривает доктринальное мышление не с точки зрения содержания доктрины, а с точки зрения организации структуры убеждений. Интерес к такому видению проблемы открывает возможности изучения процесса индоктринации в образовательном контексте.

Вторая группа теорий сосредоточена преимущественно на процессах саморегуляции.

К данной группе теорий следует отнести исследования метакогнитивных процессов (Б.М. Величковский, А.В. Карпов, М.А. Холодная, М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова, Е.Ю. Савин, B. Zimmerman, J. Borkowski, M. Carr, E. Rellinger). В них речь идет о том, в какой степени процесс познания опосредован метакогнитивными процессами - навыками и умения анализа и управления собственной познавательной деятельностью, эффективным использованием индивидуальных познавательных ресурсов. Рассматриваются такие метакогнитивные процессы как целеполагание, принятие решения, прогнозирование, планирование, контроль и пр. (в соответствие со структурой деятельности). Можно также говорить о таких метакогнитивных процессах как рефлексия, понимание, моделирование, интерпретация, аргументация и пр.[1].

Одним из нерешенных вопросов в этой области является тот факт, что анализ, понимание и знание собственных познавательных процессов не всегда приводит к его контролю и регуляции. Субъект познания может осознавать свои познавательные особенности, но не использовать их на практике.

Для решения данной проблемы перспективным направлением исследования представляется изучение репрезентаций и схем самости как ядерного компонента саморегуляции познавательной деятельности. По мнению Х. Маркус, схемы самости представляют собой основанные на прошлом опыте когнитивные обобщения человека о самом себе, которые организуют и определяют обработку информации, связанной с собственным self [4]. Я-схемы - когнитивные структуры, на которых основано восприятие, организация и использование информации о себе и о мире.

Я-схемы могут характеризоваться четырьмя измерениями: аффективным (позитивная и негативная самооценка), временным (представления о себе в прошлом, настоящем и будущем, а также представления о том, каким можно стать), измерение эффективности (представления о том, что можно сделать, чтобы избежать негативного влияния), ценности (ценность я). Схемы самости определяются опытом и зависят от определенного контекста, области, сферы. В случае, если я – схема хорошо разработана в определенной области, то человек будет (1) легко обрабатывать информацию о Я в данной области (например, принимать решения), (2) предсказывать свои реакции и регулировать поведение, (3) противостоять информации, которая не соответствует схеме самости. Таким образом, применяя конструкцию я-схемы к академическому обучению в классе, авторы изучают, как различные задачи, занятия и процессы обучения активизируют разные я-схемы [2].

Изучение Я-схем в процессе познавательной деятельности позволяет говорить об обучении и познании как саморегулируемом процессе, подчеркивая его личностную значимость. Самость рассматривается как ядро саморегуляции поведения и деятельности (B. Zimmerman, J. Borkowski, M. Carr). Предполагается, что метакогнитивные процессы будут использованы в процессе саморегуляции только в том случае, если они включены в Я-схему. Поскольку схема, как когнитивная структура является не только некоторым планом, но и содержит образцы действия (Neisser U.), это позволяет говорить о некоторой прогностической ценности данного конструкта. Кроме того, репрезентации самости, Я-схемы являются конструктом, который обеспечивает связь мотивации и поведения в процессе познавательной деятельности.

Таким образом, анализ современных работ в области когнитивной регуляции познавательной деятельности позволяет говорить о двух различных механизмах - регуляции и саморегуляции. Процессы регуляции осуществляются извне, либо являются несознательными и находятся на периферии самости. Понимание ряда из таких когнитивных механизмов позволяет «пролить свет» на деструктивные проявления процессов усвоения знаний (например, индоктринации, контролируемое религиозное обращение и

пр.). На современном этапе развития образования ключевую роль играют саморегуляционные процессы познавательной деятельности. Понимание данных процессов позволяет разрабатывать на практике различные метакогнитивные технологии, осуществлять коучинг познавательной деятельности в различных образовательных контекстах.

Литература

1. Карпов А.А. Метакогнитивное направление в психологии: современное состояние и перспективы исследований // Ярославский Психологический Вестник. Вып. 35. 2016. с. 6-15

2. Dale H. Schunk; Barry J. Zimmerman Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ, 1994. 344 p.

3. Dijksterhuis A., van Knippenberg A., Kruglanski A., Schaper C. Motivated social cognition: Need for closure effects on memory and judgment // Journal of Experimental Social Psychology. 1996. V. 32. P. 254–270.

4. Markus H. Self-schemata and processing information about the self// Journal of personality and social psychology. 1977. 35. P. 63-78.

5. Rokeach M. The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems Basic Books. New York. 1960. 464 p.

ТЕХНОЛОГИИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАНИИ



Павленко Т.А.
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: PavlenkoTA@mgpu.ru

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА. АРТ-ТЕРАПИЯ

В статье рассматриваются вопросы применения арт-терапии специалистами системы образования, а также разграничение сфер арт-терапии и арт-педагогики. Прикладной аспект данной статьи состоит в использовании предложенной схемы анализа программ и пособий по арт-терапии с целью определения возможности использования имеющегося инструментария в работе педагога-психолога образовательной организации.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-терапия, арт-технологии, арт-методы, программы по арт-терапии, педагог-психолог, психолог образования.

Анализ публикаций и пособий по арт-терапии позволяет утверждать, что это направление психотерапии активно развивается и набирает все большую популярность в разных областях не только зарубежной, но и отечественной науки и практики. Так публикации по арт-терапии посвящены вопросам лечения, реабилитации, коррекции, развития, воспитания, психопрофилактики, социальной адаптации и предполагают работу с детьми, подростками, взрослыми в различных режимах: индивидуальном, и групповом. Арт-терапия нашла свое применение в психиатрии, неврологии,

педагогике, психологии, лингвистике, искусствознании и других науках. Арт-терапия активно используется в образовательных организациях для реализации задач нравственного воспитания, сопровождения (А.Г. Кузнецова, Ж.Ю. Кара, Е.В. Таранова, М.Л. Наумова, Н.М. Валанова, А.А. Шальнова и др.), профилактики девиантного поведения (Л.С. Картушина, А.В. Старовойтов, Г.Н. Евтушенко, Г.А. Белова), коррекционной работы с детьми с ОВЗ (Т.Г. Наретина, М.Н. Смирнова, С.Н. Щербак, Е.А. Зелинская, А.А. Калинина и др.), гуманизации образовательного процесса ВУЗа (Н.Ю. Сергеева, Т.А. Ваулина, Н.Я. Федоринова, Н.М. Агарков, Н.В. Акинина, В.А. Мороз и др.) и решения многих других задач в образовательном процессе организаций разного уровня образования.

В научных публикациях представлены разные термины: арт-терапия, арт-педагогика, арт-технологии, арт-методы. Многозначность трактовки понятия арт-терапии отмечают многие ученые - А.И. Копытин, М. Либман, Е.А Медведева, Ю.И. Левченко, Л.А. Тихонович. Н.Е. Пурнис и др. В определении арт-терапии исследователи делают акцент на междисциплинарном подходе, соединяющем в себе различные области знания - психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Авторы выделяют арт-терапию как одну из форм психотерапии искусством, изобразительной деятельности в контексте психотерапевтических отношений. В узком смысле слова арт-терапия рассматривается как технология. Особенностями арт-терапии является создание специального пространства, безопасной среды, обеспечение разнообразным изобразительным материалом, присутствие сопровождающего процесс психолога или психотерапевта, взаимодействие между автором работы, самой художественной работой и психологом.

В авторском определении Н.Ю. Сергеевой арт-педагогика – это практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы применения средств искусства для решения профессионально-педагогических задач [5, с.71]. Целью арт-педагогики является прояснение учебно-воспитательного содержания для учащихся... [5, с.72]. Педагогическое направление арт-терапии – забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности, имеет неклиническую направленность, рассчитано на здоровую личность [4]. Арт-методы – методы, основанные на творческой активности, методы творческого самовыражения [3]. Исходя из понимания технологии как алгоритмизированного решения определенной задачи средствами психологической теории и практики [1], можно обозначить арт-технологии как определенную совокупность и последовательность использования арт-методов и инструментов для достижения необходимого результата.

Арт-терапия обладает психотерапевтическим, социализирующим и развивающим потенциалом, поэтому ее активно применяют в образовательных учреждениях и социальной сфере. Педагоги-психологи могут использовать арт-методы в контексте решения задач профессиональной

деятельности по всем направлениям: психодиагностике, профилактической, психокоррекционной и развивающей работе, психологическому консультированию, реабилитации. В Российской Федерации арт-терапия не является самостоятельной профессией, рассматривается как одно из направлений психотерапии либо как метод психотерапии. В то время, как во многих странах (Италия, Германия, США и др.) в образовательных организациях арт-терапевты включены в работу команды специалистов, имеют профильное образование. Отечественный опыт применения арт-терапии в школах отражен в работах М.Ю. Алексеевой Е.Р. Кузьминой, Л.Д. Лебедевой, А.В. Гришиной, Е.А. Медведевой, И.Ю. Комиссаровой, Т.А. Добровольской, М.В. Киселевой, В.Л. Кокоренко, С.Г. Рыбаковой, Н.О. Сучковой, Л.Д. Коротковой, Копытина А.И., Е.Е. Свистовской и др.

На данный момент существует довольно много пособий и программ по применению арт-терапии в образовательных организациях. Из бесед и опросов педагогов-психологов в процессе обучения на курсах повышения квалификации выяснилось, что специалисты испытывают трудности в выборе имеющихся программ и пособий по арт-терапии для использования в своей практической деятельности. Задачей данной статьи является анализ имеющихся на данный момент в распоряжении педагогов-психологов программ и пособий по арт-терапии или программ с использованием арт-методов и технологий. Мы не претендуем на всецелый охват всех вышедших программ и пособий, скорее нам необходимо привести пример анализа имеющегося инструментария с целью определения возможности его использования в работе педагога-психолога образовательной организации. Для этого мы будем обращаться к трем составляющим - методологической, содержательной и операциональной. Такой подход нами был применен в вопросе анализа психологических технологий [1]. Научная основа программы, методология – это ее методологический компонент. Структура (части, этапы, планы занятий), определение предполагаемого результата, цели и задачи, возможный диагностический инструментарий составляют содержательный компонент программы. Операциональный компонент программы представлен планами или конспектами занятий, в которых предлагается конкретный инструментарий для работы психолога, т.е. это собственно действия (способы, приемы, операции), чрез которые программа реализуется. Обобщение по программе будет представлено в виде обсуждения достоинств (+) и недостатков (-) программы или пособия. В данной статье мы предлагаем рассмотреть пример анализа двух программ.

Название программы или пособия, автор(ы): Лебедева Л.Д. «Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий» [4].

Адресность: психологи, педагоги, воспитатели, социальные работники, специалисты в области коррекционной работы, терапевтически ориентированные преподаватели изобразительного искусства, научные работники.

Методологический компонент или научное обоснование программы. Представлено методологическое обоснование. Автор рассматривает основные понятия, краткую историю, специфику арт-терапии, ограничения метода, особенности арт-терапии и диагностики в работе с детьми, организацию пространства и модель арт-терапевтической сессии (занятия).

Комментарий. Есть некоторая путаница в понятиях и сферах деятельности психолога, педагога, а также функционале и решаемых задачах.

Содержательный компонент программы:

а) цель и задачи, на решение которых направлена программа: система арт-терапевтических занятий является многоцелевой, направлена на коррекцию различных проблем: страхов, тревожности, агрессивности, застенчивости, проблем общения, внутригруппового взаимодействия, взаимоотношений с окружающими и др.

б) этапы программы: этапы программы как таковые не выделены.

в) планируемый результат: предполагаемый результат четко не прописан.

Комментарий. Описанные занятия можно рассматривать как части программы, которые являются довольно самостоятельными. Для каждого занятия предложены приоритетные цели, например: занятие позволяет развивать чувство причастности к коллективу, групповую сплоченность, доброжелательные взаимоотношения, сочувствие, сопереживание.

г) средства контроля: диагностика в программе не представлена. *Комментарий.* Автором обсуждаются вопросы диагностики в арт-терапии, предложены две диагностические методики в качестве примера диагностики.

Операциональный компонент программы (способы, приемы, операции): автор описывает конкретные методики, ход их проведения и этапы занятия. *Комментарий.* После каждого занятия предлагаются комментарии, иллюстрации и рекомендации по проведению, в которых конкретизируются особенности методики и обсуждаются возможные трудности.

Возможности применения психологом в ОО: в психокоррекционной и развивающей работе психолога, не всегда в той логике, которую предлагает автор, не все предлагаемые техники и методики возможно использовать, так как они не всегда соответствуют специфике арт-терапии и логике психологической коррекции.

(+) Рассмотрены важные вопросы, необходимые для работы с применением арт-терапевтических методик: оборудование, обустройство пространства для занятий, вопросы диагностики, ограничения метода, особенности изобразительного творчества детей. Представлены варианты проведения методик, иллюстрации выполнения методик и комментарии к ним, рекомендации к организации занятий, обговариваются возможные трудности. Автор предлагает работать с различными материалами: пластилином, куклами, изобразительными материалами.

(-) Довольно широко обозначены цели методик; арт-терапия может использоваться только прошедшими обучение специалистами, учитель без

специальной подготовки скорее всего будет делать акцент на образовательном содержании, а не коррекционном или терапевтическом, также обстоит дело и с применением диагностических методик. Возможно стоит говорить о психологической коррекции, профилактике и др.

Название программы или пособия, автор(ы): М.В. Киселева «Арт-терапия в работе с детьми» [2].

Адресность: детские психологи, педагоги, врачи, специалисты, работающие с детьми, родители.

Методологический компонент или научное обоснование программы. Дан краткий обзор развития творческой деятельности у детей и изучения этого вопроса в историческом аспекте. *Комментарий.* Каждая глава посвящена одному из видов арт-терапии и включает в себя теоретические включения, в большей степени практикоориентированные выжимки, с кратким и четким выделением пунктов.

Содержательный компонент программы:

а) цель и задачи, на решение которых направлена программа: цель – коррекция нарушенных межличностных отношений между родителями и детьми, повышение их социальной адаптации. Задачи: выявление дисфункциональных семей; повышение психологической грамотности родителей; гармонизация детско-родительских отношений.

б) этапы программы: программа состоит из 3 блоков: диагностического, просветительского, практического.

в) планируемый результат: в программе указана необходимость реабилитации семей.

г) средства контроля: предполагается проведение диагностики с детьми и родителями. Для детей предложены методики «Несуществующее животное», «Рисунок семьи», «Дерево», тест Люшера. Для родителей: анкета «Вы и ваш ребенок», опросник АСВ, семейная социограмма.

Операциональный компонент программы (способы, приемы, операции). Предлагается программа психолого-коррекционной работы с семьей. Дана примерная тематика теоретический и практических занятий. Представлены краткие планы – конспекты практических занятий. Отдельно даны описания арт-терапевтических упражнений для занятий с детьми в групповой или индивидуальной форме в условиях школы.

(+) Автор делает краткий обзор разных видов арт-терапии: изотерапии, сказкотерапии, игровой, песочной, музыкальной, фототерапии, а также описывает особенности проведения арт-терапии в условиях детской поликлиники и школы. В каждом разделе кратко описывается пример из практики. Предложенные методики и упражнения могут компоноваться психологами в зависимости от задач занятий. Представлена программа совместных занятий для детей и родителей.

(-) Хотелось бы более основательного методологического обоснования. Из диагностических методик представлена только анкета для родителей. Дано обобщенное описание психологического значения цвета, не всегда с

указанием ссылки на авторов, слиты две системы интерпретации цвета без обсуждения основания такого объединения.

Задачей данной статьи было обратить внимание специалистов на имеющиеся программы, дать им краткую характеристику, а также предложить схему анализа программ для дальнейшего самостоятельного использования психологами в процессе выбора и составления программ. Существует еще множество программ и пособий, которые психологи, в зависимости от поставленных задач, могут использовать в своей работе с детьми и взрослыми.

Литературы

1. Кирсанова В. Г., Павленко Т. А., Першина Л.А. Проблемы оценки профессиональной деятельности педагога-психолога // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2014. № 2. С.282 - 290.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито -Центр. 2007.197 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика система занятий. СПб.: Речь, 2005. 256 с.
5. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика и арт-терапия к вопросу о разграничении понятий //Ученые записки ЗабГУ. 2016. Том 11. № 2. С. 69-75.

Ермошина А.А.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: ErmoshinaAA@mgpu.ru,
Нельзина С.О.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: NelzinaSO@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме использования методов визуализации в процессе обучения. Авторы представляют результаты опроса, проведенного со студентами первых курсов различных институтов Московского городского педагогического университета об их опыте знакомства и использовании методов визуализации в рамках элективного курса «Открытие «Я» с помощью методов арт-терапии».

Ключевые слова: визуализация, методы визуализации, визуализация в обучении, рефлексивная среда.

В современном мире существует огромное количество методик запоминания информации в процессе обучения. Одной их эффективных методик активизации обучения, с которой мы сталкиваемся ежедневно, является метод визуализации.

Визуализация – это процесс представления различной информации в виде изображений и схем с целью максимального удобства для понимания и запоминания информации. То есть под визуализацией понимаются способы обеспечения наблюдаемости информации, а под результатом визуальной модели – любая зрительно воспринимаемая конструкция, имитирующая сущность объекта познания. В визуализации используются различные средства наглядности, например, такие, как таблицы, схемы, рисунки и мультимедийные презентации [2].

Технология визуализации учебного материала очень тесно перекликается с педагогической концепцией визуальной грамотности, которая возникла в конце XX в. в США. Данная концепция основывается на положениях о значимости визуального восприятия человека в процессе познания мира.

В образовании визуализация выступает как промежуточный результат между учебными материалами и результатами обучения, она позволяет оптимизировать обучение, «уплотнив» процесс познания, очищая его от второстепенных деталей.

Плюсы использования визуальных моделей в процессе обучения:

развивается критическое мышление ученика;

помогает связывать полученную информацию в целостную картину о том или ином объекте и явлении;

учебный материал, расположенный компактно в определенной системе, лучше воспринимается;

выделение в учебном материале смысловых опорных пунктов способствует эффективному запоминанию;

способствовать развитию воображения и фантазии;

активизировать познавательный интерес;

вызвать определенные ассоциации;

развить способности к анализу и сравнению;

организовывать тренировку внимательности и наблюдательности;

формирует у обучающегося способности делать выводы и логические умозаключения;

интегрировать новые знания.

Средства визуализации могут выполнять как частные, так и общие функции в обучении. К частным относятся такие функции как побуждающая, интерпретирующая, уточняющая, объясняющая, организующая, регуляционная, идеографическая, а к общим относят функции: информативности, интегративности, инструментальности, адаптивности, компенсаторности.

Технология визуализации учебной информации - это система, включающая в себя следующие компоненты: комплекс учебных знаний,

различные визуальные способы их предъявления, визуально-технические средства передачи информации, набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения. Существует множество таких техник, но в обучении выделяют следующие: таймлайн, интеллект-карта, скрайбинг и инфографика. Давайте рассмотрим подробнее каждую их них [3].

В процессе обучения происходит работаем с информацией, которая включает в себя много дат и временных отрезков для запоминания которых можно воспользоваться методом таймлайн. Таймлайн (от англ. timeline – букв. «линия времени») – это временная шкала (прямой отрезок), на который в хронологической последовательности наносятся события. Ленты времени часто используются на уроках литературы при работе с биографиями или творчеством писателя, а также на уроках истории для формирования у учащихся системного взгляда на исторические процессы. Другая сфера использования «линии времени» — это управление проектами, с помощью них можно наглядно увидеть этапы реализации проекта и сроки его окончания.

Ещё одним способом визуализации учебной информации являются интеллект-карты. Интеллект-карта (ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, mind-map) - это графический способ представления идей, концепций, информации в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем. То есть, это инструмент для структурирования идей, планирования своего времени, запоминания больших объемов информации, проведения мозговых штурмов.

Нередко мы встречаем информацию на страницах учебных материалов и пособий, представленную в виде разнообразных схем, таблиц и графиков. Данный способ представления информации называется инфографика. Инфографика – это графический способ подачи информации, сочетающий в себе иллюстративность рисунка и вербально-логическую наполненность текста. Основными принципами данного способа являются содержательность, смысл и легкость восприятия. Для создания инфографики могут использоваться таблицы, диаграммы, графические элементы и т.д.

Наряду с вышеперечисленными методами визуализации информации более инновационным является скрайбинг. Скрайбинг (от английского «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки) – это методика в образовании, основанная на передаче информации при помощи небольших рисунков и графических символов, просто и понятно отображающих ее содержание и внутренние связи. Выступление в технике скрайбинга – это прежде всего искусство сопровождения произносимой речи «на лету» рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги). Как правило, иллюстрируются ключевые моменты рассказа и взаимосвязи между ними. Данный вид презентации позволяет держать ребёнка во внимании на протяжении всего урока, а также информация, поданная в данном виде наиболее доступна для восприятия, так как она постоянно движется, подкрепляя слова преподавателя. Создание ярких образов вызывает у

слушателя различные визуальные ассоциации с произносимой речью, что значительно увеличивает процент эффективности обучения, ведь при данном способе задействованы не только органы слуха и зрения, но и воображение. На сегодняшний день в образовательной деятельности данная методика используется крайне редко.

Стоит заметить, что эффективность приёма техники визуализации завит от:

уровня владения учителем и учеником данными техниками;

качества программах оболочек и оборудования;

стабильной работы оборудования.

Немаловажным аспектом внедрения методов визуализации в учебный процесс является то, что из-за большого объёма получаемой информации у обучающихся есть заинтересованность в методах быстрого, но более эффективного запоминания учебного материала.

Мы провели опрос среди студентов первого курса различных институтов Московского Городского Педагогического Университета, которые выбрали элективный модуль «Психологические технологии открытия и развития себя, эмоционального благополучия и достижений личности». На занятии по дисциплине «Открытие «Я» с помощью методов арт-терапии», где главным аспектом деятельности является освоение методов визуализации и применение их в жизни, студенты касались данных способов переработки информации. Во время слушания лекционного материала обучающиеся получали задания, которые заключались в том, чтобы перерабатывать получаемую информацию в виде визуальных заметок. Результатом их работы являлись разнообразные, не похожие друг на друга, схемы, таблицы, зарисовки одной и той же информации. Но стоит отметить, что каждый из студентов мог впоследствии воспроизвести данную информацию. Также, на занятиях по арт-терапии рассматривались иные методы визуализации информации. Именно заинтересованность существующими способами усвоения и запоминания информации побудила нас провести опрос и выяснить, как студенты относятся к методам визуализации и хотели бы они использовать их в дальнейшем. В ходе мини-исследования мы опросили 26 студентов данной группы и предложили ответить на следующие вопросы:

1. Показались ли Вам методы визуализации интересным?

2. Испытывали ли Вы трудности?

3. Хотелось бы Вам освоить методы визуализации и использовать их самостоятельно?

4. Полезен ли такой способ усвоения информации? Если да, то почему?

Результаты опроса показали:

25 человек отметили, что метод визуализации показался им интересным. Кроме того, некоторые написали, что были уже знакомы с методами визуализации и использовали их ранее, чтобы подготовиться к сдаче Единого Государственного Экзамена. Они отмечали, что данные методики помогали им в короткие сроки справляться с большими объёмами информации;

17 человек не испытывали никаких трудностей, а 9 студентам некоторые способы визуализации показались трудными для исполнения. Нелегкой эта работа для них была и потому, что изначально студенты заявляли об отсутствии способностей хорошо рисовать и тем самым оправдывали использование методов визуализации в жизни;

на вопрос о желании освоить и самостоятельно использовать методы визуализации в жизни 21 человек высказались положительно. Такой результат возможен потому, что на протяжении изучения элективного модуля студентам нередко приходилось запоминать объемную информацию и большинство приходило к выводу о том, что легче будет запоминать информацию в ходе систематизирования и выделения главных аспектов, путем раскрытия творческих навыков, использования разных цветов и методов визуализации;

22 студента ответили, что способ усвоения информации через методы визуализации полезен. Нередко это обосновывалось тем, что методы визуализации, по мнению опрашиваемых, полезны для самостоятельной работы и запоминания большого количества информации. Также, студенты отмечали возможность развития воображения и способности быстро перерабатывать информацию в виде конспектов, схем, заметок, таблиц, тем самым подчеркивая важность освоения данного направления. Ввиду сильной загруженности обучающихся усвоение информации является важнейшим составляющим обучения в университете и навык её переработки и запоминания необходим для прохождения успешного обучения, поэтому студенты проявляют интерес к методу визуализации;

многие из опрошенных полагались на свой опыт. Некоторые из них отмечали, что методы визуализации (таймлайн, интеллект-карта, скрайбинг, инфографика) помогают обрести спокойствие и уменьшить напряжение в ходе подготовки к важным экзаменам, зачетам и семинарам. Студенты утверждали, что у них улучшается настроение и процесс запоминания становится легче. На второй план отходит волнение и тревожность, происходит структурированное понимание определенной темы, а использование разных цветов, материалов и техник способствует развитию воображения, некоторым помогает выстроить ассоциативный ряд, который связан с осваиваемой ими дисциплиной.

Необходимо отметить еще одни важный результат использования методов визуализации в процессе обучения студентов. Визуализация позволяет создавать рефлексивную среду, которая рассматривается современными исследователями как важный фактор обучения [1].

Подводя итог вышесказанному, мы хотим сделать вывод о том, что методы визуализации эффективно использовать в образовательном процессе, ведь они позволяют усвоить в кротчайшие сроки большой объём информации и решить ряд определённых задач. Следует отметить, что различные творческие способы передачи и переработки информации помогают получать высокие результаты и облегчают эмоциональное состояние обучающегося. Именно поэтому педагог должен обладать необходимыми знаниями, чтобы

уметь грамотно использовать все вышеперечисленные методы визуализации учебного материала и внедрять их в образовательную среду.

Литература

1.Азарова Л.Н. О создании рефлексивной среды в процессе обучения студентов // Исследовательские инициативы студенческой молодежи как социальная практика современного профессионального образования: Материалы III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей / под редакцией М.Б. Есауловой, Т.В. Шадриной. 2015. С. 63-69.

2.Ермолаева,Ж.Е., Герасимова,И.Н., Лапухова,О.В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт.–2014. –№ 11. [Электронный ресурс]: URL: http://e-koncept.ru/2014/14302.htm.

3.Неудахина, Н.А. Современные образовательные технологии / Н.А. Неудахина., Т.С. Федорова. [Электронный ресурс]: URL: http://www.chem-astu.ru/chair/study/sovobr/

4. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 84-94

5. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах. М.: Академия. 2009. 240 с.

Лазарева Е.Л.
старший воспитатель МБДОУ детский сад №7,
Одинцовский район, г. Кубинка,
e-mail: lasareva64@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕФ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, подтверждающие предположение автора о том, что арт-технологии могут рассматриваться как эффективное средство в формировании педагогической компетентности родителей. При этом используется авторский подход в трактовке структуры педагогической компетентности родителей, включающей компоненты: ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, коммуникативно-поведенческий, инструментальный, когнитивный.

Ключевые слова: педагогическая компетентность родителей, структура педагогической компетентности родителей, арт-технологии.

Термин педагогическая компетентность родителей вошел в научную литературу недавно, но история его появления связана с такими понятиями как, педагогическая культура, психолого-педагогическая культура,

родительская рефлексия, педагогическая подготовленность, родительская компетентность, компетентность родителей в воспитании, педагогическая культура родителей, психолого-педагогическая культура родителей и пр., которые подробно представлены в трудах отечественных исследователей. Знакомство с работами Е.П. Арнаутовой, Т.В. Бахуташвили, Е.В. Бондаревской, Ю.А. Гладковой, И.В. Гребенникова, А.Т. Кокоевой, Т.А. Куликовой, Т.В. Лодкиной, О.С. Нестеровой, Е.А. Овсянниковой, С.С. Пиюковой, Е.В. Поповой, В.В. Селина, Н.А. Хрусталькова и др. позволило рассматривать педагогическую компетентность родителей как интегративное качество, которое представляет собой системное проявление психолого-педагогических знаний, умений и личностных качеств, позволяющих родителям успешно решать задачи по воспитанию.

Анализ исследований А.В. Мининой, Р.В. Овчаровой, К. Лебедевой, Н.Н. Быстровой, посвященных структуре педагогической компетентности родителей позволил выделить следующие структурные компоненты: ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, коммуникативно-поведенческий, инструментальный, когнитивный.

Ценностно-мотивационный компонент определяет эмоциональные переживания и личностные качества, связанные со способностями воспринимать и сопереживать ребенку. К эмоционально-личностному компоненту относятся эмоциональные переживания, как положительные, так и отрицательные, которые испытывают родители в процессе реализации воспитательных функций. Коммуникативно-поведенческий компонент включает умения устанавливать правильные взаимоотношения с ребенком. Инструментальный компонент составляют умения, связанные с применением определенных техник и приемов взаимодействия с ребенком. Когнитивный компонент включает в себя умение извлекать новые знания из различных источников, включая исследование собственной деятельности.

Необходимо отметить, что кроме содержательной характеристики каждого компонента, важная роль принадлежит взаимосвязи между данными компонентами. Взаимосвязь заключается в том, что ориентиром внутреннего стимула деятельности родителей выступают ценности. Коммуникативно-поведенческий, когнитивный и инструментальный компоненты являются как-бы надстроечными, они рассматриваются нами как некий инструментарий для реализации содержания первых двух компонентов. Более подробно разработанная нами структура педагогической компетентности родителей представлена в ранних публикациях [1].

В качестве средства формирования педагогической компетентности родителей нами были выбраны арт-технологии, которые мы рассматриваем как педагогические технологии, основанные на использовании искусства. Заметим, что в настоящее время арт-технологии активно применяются в педагогике и практической психологии, достаточно часто их используют именно в работе с родителями. Анализ программ, представленных психологами-практиками на Всероссийский конкурс психолого-

педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» (размещены на сайте Федерации психологов образования http://www.rospsy.ru), а также материалов основных журналов, посвященных арт-терапии: альманах «АРТ&Терапия», учредителем которого является ООО «Портал психологических услуг» и международный журнал арт-терапии «Исцеляющее искусство», учредителем которого является Российская арт-терапевтическая ассоциация, позволил сделать предположение, что арт-технологии могут рассматриваться как эффективное средство в формировании психолого-педагогической компетентности родителей [2].

Экспериментальной базой выступила дошкольная образовательная организация МБДОУ детский сад № 7 комбинированного вида. В эксперименте участвовало 62 человека (родители дошкольников), 4 воспитателя, 1 психолог, 1 методист. Выбор контрольных и экспериментальных групп обусловливался относительной идентичностью контингента. В контрольную группу вошло 30 человек родителей детей дошкольного возраста, в экспериментальную – 32 человека. 2 воспитателя работали в контрольной группе, 2 воспитателя – в экспериментальной.

Диагностика структурных компонентов в соответствии с выделенными показателями осуществлялась с помощью тестирования. Показателями ценностно-мотивационного компонента являются: родительские представления, родительские установки, родительские отношения; способность к безусловному принятию ребенка; способность принимать себя в качестве родителей. В качестве показателей эмоционально-личностного компонента выделены следующие: способность воспринимать состояние ребенка; чувства родителей в ситуации взаимодействия с ребенком; способность к сопереживанию. Показатели коммуникативно-поведенческого компонента: преобладающий эмоциональный фон отношений; стремление родителя к телесному контакту с ребенком; ориентация на состояние ребенка во время взаимодействия. К показателям инструментального компонента относятся: характер взаимодействия между родителем и ребенком; умения оказывать эмоциональную поддержку ребенка; умения воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Показатели когнитивного компонента: знание возрастных особенностей детей дошкольного возраста; знание особенностей взаимодействия с ребенком дошкольного возраста; способность родителей понимать причины состояния ребенка. Использовались следующие методики: методика С.А. Будасси в адаптации Н.А. Ефремовой, «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е.И.Захаровой), беседы и наблюдения, которое велось в условиях специально организованной совместной деятельности детей и родителей (выявлялись типы взаимодействия по А.А. Шведовской.

Результаты констатирующего эксперимента, показали, что наименее развитым оказался когнитивный компонент, который отражает, насколько родители знают возрастные и индивидуальные особенности своих детей. К сожалению, но большинство родителей (72% в экспериментальной группе, 69

% в контрольной группе) имеют низкий уровень, и только 24% в экспериментальной группе и 28 % в контрольной группе – средний. Инструментальный компонент, также оказался недостаточно сформированным. Больше половины родителей (65 % в экспериментальной и 61 % в контрольной группах) не умеет сотрудничать, демонстрируют неконструктивные типы взаимодействия. Коммуникативно-поведенческий компонент сформирован почти также, как когнитивный и инструментальный компоненты. Эмоционально-личностный компонент сформирован немного лучше, чем предыдущие. Больше половины родителей (59 % в экспериментальной группе, 65 % в контрольной группе) имеют средний уровень, и значительно меньше половины – низкий уровень.

Основной арт-технологией стали семейные творческие проекты. Семейные творческие проекты представляют собой специально организованную совместную деятельность родителей и детей, предполагающую создание творческого продукта. Разрабатывая семейные творческие проекты, мы опирались на идеи и принципы М.Г. Дрезниной, художницы и арт-терапевта [4]. Она считает, что основной целью таких проектов является «укрепление семьи, вовлечение детей и взрослых в творческий процесс, который возможен только при плодотворном общении и сотрудничестве его участников» [4; 7].

Особенности проведения семейных творческих проектов:

• наличие идеи и конкретного творческого задания;

• совместная творческая деятельность детей и взрослых, в ходе которой благодаря общению и сотрудничеству происходит сближение детей и родителей;

• создаются условия для того, чтобы родители смогли поразмышлять о своем ребенке через восприятие символического образа (птицы, цветка и пр.);

• при выполнении проекта с семьями работают ассистенты, в роли которых выступают методист, психолог, воспитатель. Они проявляют искренний интерес к личности каждого участника, как ребенка, так и взрослого, помогают при возникновении технических трудностей, наблюдают за особенностями взаимодействия в диаде «родитель-ребенок», беседуют с участниками.

Семейные проекты проходят в форме отдельных творческих акций, имеющих разные темы и задачи, которые решаются параллельно и одновременно. Например, идея семейного творческого проекта «Цветной мир» основывалась на использовании техник цветотерапии. Родители и дети одновременно знакомились с основными приемами работы с цветом и особенностями техник «Медленная краска» и «Цветной дождь». Далее каждому предлагалось нарисовать любых членов семьи (по выбору) используя предложенные техники работы с цветом. По завершению работы, все участники представляли свои персонажи, поясняя почему выбрали дли них тот или иной цвет, ту или иную технику [3].

После каждого проекта проводилась индивидуальная беседа с родителями, участвовавшими в творческом проекте. В каждой беседе прорабатывались, практически, все структурные компоненты педагогической компетентности. В рамках ценностного компонента обсуждались вопросы готовности принять ребенка «таким, но каков он есть», принятие себя в роли родителя. В рамках эмоционально-личностного компонента обсуждались вопросы о чувствах, возникающих у родителей во время взаимодействия, о том, как родитель воспринимает состояние ребенка. Особое внимание уделялось знаниям, которые каждый родитель получал индивидуально и именно про своего ребенка, даже если они относились к возрастным особенностям (когнитивный компонент). В рамках формирования коммуникативно-поведенческого и инструментального компонентов родители знакомились с различными техниками и приемами общения (я-высказывание, техники активного слушания, телесного контакта, визуализации и пр.).

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволил сделать вывод об изменениях, произошедших в уровнях сформированности каждого структурного компонента. Позитивные изменения наблюдались как в контрольной, так и в экспериментальной группах, но в экспериментальной группе отмечалась более значительная динамика. Особенно это касается тех компонентов, которые на констатирующем этапе оказались менее развитыми: когнитивный, инструментальный и коммуникативно-поведенческий. Если на констатирующем этапе 72% родителей имели низкий уровень развития когнитивного компонента, то на контрольном этапе – 32%. Позитивные изменения также присутствовали и в среднем, и в низком уровнях. Значительные изменения произошли в уровнях сформированности инструментального компонента. Если на констатирующем этапе больше половины родителей экспериментальной группы (65 %) не умели сотрудничать и демонстрировали неконструктивный тип взаимодействия, то на контрольном больше половины родителей (58 %) продемонстрировали умение взаимодействовать с ребенком при выполнении совместной деятельности. Половина родителей (50 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности коммуникативно-поведенческого компонента на констатирующем этапе, на контрольном - средний (54 %) и высокий уровни (24 %).

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила предположение о возможности использования арт-технологий при формировании педагогической компетентности родителей.

Литература

1. Азарова Л.Н., Лазарева Е.Л. Педагогическая компетентность родителей: взгляды на структуру [Электронный ресурс] //Известия ИППО

МГПУ. Сентябрь.- 2018.- URL http://izvestia-ippo.ru/azarova-l-n-lazareva-e-l-pedagogichesk - [дата обращения 16.04.2019]

2. Азарова Л.Н., Максакова Г.В. Использование методов арт-терапии в работе с детско-родительскими отношениями [Электронный ресурс]//Известия ИППО МГПУ. Март. - 2019. - URL http://izvestia-ippo.ru/azarova-l-n-maksakova-g-v-ispolzovan - [дата обращения 16.04.2019]

3. Азарова Л.Н. Формирование эстетически развитой личности методом цветотерапии // Искусство и образование. 2017. № 2 (106). С.100-107

4. Дрезнина М.Г. Семейная палитра: учеб.-метод. пособие. – М.: Обруч, 2014. – 128с.

5. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах. М.: Академия. 2009. 240 с.

Ланскова В.О.
Детская школа искусств им. В.С. Калинникова, г. Москва.
e-mail: valerialanskova@gmail.com

МЕТОДЫ ТАНДЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ЛАГЕРЯ

В статье представлен опыт использования методов танцевально-двигательной терапии в условиях детско-родительского лагеря. Автор показывает значимость танцевальных движений в преодолении социальных проблем школьников, а также знакомит с особенностями организации лагеря.

Ключевые слова: арт-терапия, танцевально-двигательная терапия, психотерапия.

Наша реальность сегодня претерпела безвозвратные изменения. Объём поступающей информации, стремительно меняющийся темп и образ жизни оказывают огромное влияние на ребёнка с самого раннего детства. Информация, которая поступает к малышу с рождения так велика, что ему не справится без помощи взрослых.

Современные дети не испытывают проблем в выборе досуга, в отличии от предыдущих поколений, скорее, они испытывают проблемы в связи с дифференцированием интересов в потоке разнообразия. Творческие и тематические кружки, огромный выбор игрушек, парки аттракционов, кинотеатры, мультфильмы, театры и многое другое даёт возможность выбора.

С одной стороны, при правильной подаче взрослых, можно с лёгкостью определить интересы ребёнка, направить его и помочь в развитии. Но зачастую из-за огромного спектра развлечений ребёнок теряет способность самостоятельно придумывать себе игры, отвлечённо мыслить, фантазировать, общаться со сверстниками.

Дети в современном мире очень отличаются от детей предыдущих поколений. Они быстрее взрослых приспосабливаются к прогрессу, осваивают технику, мало читают, мало двигаются и испытывают проблемы в живом общении. Они не хуже детей из прошлого, они просто другие, а значит, иная проблемная зона и необходимость в новых способах решения. В данной статье рассматриваются возможности танцевально-двигательной терапии в решении некоторых из них.

Прежде всего, остановимся на определении термина танцевально-двигательная терапия, для чего обратимся к заявлениям Европейской ассоциации танцевально-двигательной терапии (EADMT) и Европейской ассоциации психотерапии тела (EABP). Европейская ассоциация танцевально-двигательной терапии (EADMT, 2015г.) представляет танцевально-двигательную терапию как терапевтическое использование движения, направленное на дальнейшую эмоциональную когнитивную, физическую, духовную и социальную интеграцию человека. Европейская ассоциация телесной психотерапии (EABP, 1991 г.) делает акцент на работе тела психотерапевта, отмечая, что прямо или косвенно тело-психотерапевт работает с человеком как существенное воплощение ментальной, эмоциональной, социальной и духовной жизни. Он поощряет как внутренние процессы саморегуляции, так и точное восприятие внешней реальности. Работа с замкнутыми подростками как движущийся опыт: проект, финансируемый сообществом, исследующий полезность психотерапии групповых танцевальных движений в школьных условиях [3].

Танцевально-двигательная терапия является относительно молодой, но быстро развивающейся профессиональной деятельностью в Европе и Великобритании, последние годы и в России. Наряду с искусством, музыкой и драматерапией, она часто ассоциируется с более широкой областью художественной терапии и рассматривается как форма психотерапии.

Основные теории танцевально-двигательной терапии включают работы Ж.Пиаже в области психологии развития, теории привязанности, психоанализа и веры в то, что танец как ритуал является мощным древним процессом исцеления. Пионеры танцевально-двигательного подхода Уайтхаус и Чейс считали, что танец предоставляет средства для самовыражения через тело, которое они рассматривали как общий ресурс, присущий всем людям. Танцевально-двигательная терапия также является одним из видов творческой терапии. Основной компонент танца обеспечивает средства оценки, выражения, коммуникации и адаптивного поведения и фокусируется на двигательных качествах по мере их появления в терапевтической среде [2].

Использование термина психотерапии в контексте нашей работы не является случайным. Несмотря на то, что в России психотерапия в основном является медицинским термином, необходимо заметить, что в мировой практике она не является чисто медицинским понятием. Большой интерес представляют исследования по выделению элементов психотерапии в педагогическом процессе. Так, Л.Н. Азарова рассматривает

психотерапевтическую деятельность как важную составляющую психолого-педагогической компетентности преподавателя высшего учебного учреждения. Она считает, что это обусловлено множеством параллелей, которые можно провести при сравнении педагогического и психотерапевтического процессов. Прежде всего, цели, так как к основным целям психотерапии чаще всего относят: воспитание гибкости, умения находить новые, эффективные стратегии поведения; накапливать и рационально использовать энергетические ресурсы; изыскивать, сохранять и развивать ресурсные состояния; обеспечивать активность, энтузиазм, оптимизм, сохранять и развивать здоровье. Учитывая, что от взаимодействия с преподавателем молодой человек ожидает не только новых знаний, но и абсолютно новых отношений, одна из базовых проблем современного педагога – это проблема взаимодействия, ведь свои многочисленные контакты он выстраивает главным образом рационально. Психотерапевтическая пропедевтика может обеспечить осознанное наполнение взаимодействия преподаватель–студент, которое способствует формированию ощущения студентом себя сознательной и активной личностью [1]. Мы считаем, данный подход применим не только в высшей школе, а в любой педагогической деятельности.

Все эти положения составляют теоретическую основу нашего проекта VBDF (). Для реализации проекта ежегодно выбирается локация, отвечающая достаточно высоким требованиям к организации пространства (материально-техническое оснащение, природно-ландшафтные возможности и пр.). Продолжительность проекта 14 дней. При подготовке проекта продумывается план мероприятий, график ежедневных занятий, определяется количество свободного времени, чётко отслеживается питание и режим дня в целом.

В центре внимания - социализация ребёнка, которая стала серьезной проблемой современного мира, в частности, из-за многочисленных гаджетов, заменяющих реальное общение. Современные дети испытывают трудности в изложении своих мыслей, у них часто отсутствие взаимопонимания, а иногда можно констатировать наличие фобии общения. С одной стороны, уехать за пределы родного дома, выйти из зоны комфорта, оказывается тяжелым испытанием для ребенка. С другой, окружённый новым коллективом, он начинает раскрываться, что постепенно приводит к появлению положительных мыслей, эмоций и действий.

Ряд специальных упражнений, который мы разрабатываем со своими вожатыми, творческие задания, игры - всё это направлено на то, чтобы избавиться от тревог, зажимов, блоков и искажённой самооценки. Учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка, особое внимание уделяется двигательному аппарату. Каждое утро проводится ОФП. Мы учитываем, что выразительность нашего движения коренится в различных атрибутах человеческого тела и мультимодальной нервной интеграции ощущения, чувства, движения и воображения, что объясняет чувство себя, знание того, что один является воплощенным существом, отдельным от других существ и

вещей. Сенсорика - это часть деятельности по восприятию информации через стимулы, и мы способны воспринимать множество различных типов стимулов через экстероцепцию, проприоцепцию и интероцепцию. Эти различные типы восприятия интегрированы с нашими двигательными и мотивационными процессами, активируясь в тандеме [2].

Режим дня продуман так, что ребёнок сам не замечает, как переключается с привычного графика на новый, физическая нагрузка способствует духовному и телесному воспитанию, восстанавливается гормональный баланс, организм обновляется.

К утренней нагрузке, которая проводится до завтрака, в течении дня добавляется две танцевальные тренировки. Даётся материал, с интересной, авторской пластикой. При изучении новых движений тренируется память, ребёнок учится самодисциплине, становится организованнее, иначе ощущает себя в пространстве, с помощью танцевальной импровизации может выразить, всё, что его заботит или радует. Это терапия, которая даёт выход всему, что лежит на глубине подсознания, что так часто не заметно для нас, взрослых.

Кроме ежедневных тренировок, всю смену проводятся мастер-классы от приглашённых хореографов разных стилей и направленностей, это великолепная возможность повысить свой уровень мастерства, даже если ранее ребёнок никогда не занимался танцевальным искусством.

Все ребята могут применить свои обновлённые навыки на вечерних мероприятиях лагеря, таких как дискотека и постановочный концерт. Они общаются с другими отрядами, обмениваются опытом, знакомятся, приобретают новых друзей и единомышленников. Ежедневно, перед отбоем, мы собираемся всем коллективом, чтобы каждый мог поделиться тем, как прошёл его день, для многих открыться и изложить свои мысли - непреодолимый барьер, но шаг за шагом, дети сокращают дистанцию между внешним и своим внутренним миром.

Родители всегда имеют возможность приехать и навестить своего ребенка, а в середине смены они могут провести с нами целый день и увидеть таким всю систему изнутри. Специально для родителей готовятся показательные танцевальные уроки, концерт талантов и другие мероприятия. Одна из задач – помочь ребёнку больше доверять своей семье, поэтому создается игровая среда, предполагающая не директивную позицию родителей взрослых.

Наш многолетний опыт показывает, что подобная программа позволяет:

повысить устойчивость внимания;

укрепить ориентировку в реальности;

формировать адекватное поведение;

повышать познавательную активность;

совершенствовать взаимоотношения с окружающими;

открыть и понять свою типичную модель поведения;

учиться делиться переживаниями, эмоциями, чувствами;

понять причины каких-либо проблем и неадаптивного поведения;

понять себя и научиться поведению по принципу «здесь и сейчас»;

связывать опыт раннего детства и более поздних лет с сегодняшним поведением.

Важным моментом во всей программе является отсутствие явной концентрации внимания специалиста на любых негативных проявлениях детей, наоборот, вместо этого происходит тотальное погружение в возможности и потенциал ребёнка.

Таким образом, танцевально-двигательная терапия способствует решению и преодолению различных социальных проблем, рассматриваемых индивидуально и в группе, посредством танца и движения. Главная цель программы, которая представлена в данной статье, направлена на связь времён, где молодое поколение имеет возможность реализовать себя при помощи родителей и высококвалифицированных специалистов. Творческим способом добиться изменений в стиле движений, эмоциональном состоянии и в способе мышления, достичь полноценной психической, эмоциональной, социальной интеграции, личностного роста и перемен.

Литература

1.Азарова Л.Н. Психотерапевтическая функция преподавателя университета / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 3. С. 1610-1614

2.Zubala A., Karkou V. Dance movement psychotherapy practice in the UK: Findings from the Arts Therapies Survey 2011 // Body, Movement and Dance in Psychotherapy. An International Journal for Theory, Research and Practice. Volume 10, 2015. P. 21-38

3.Payne H., Warnecke T., Karkou V., Westland G. A comparative analysis of body psychotherapy and dance movement psychotherapy from a European perspective // Body, Movement and Dance in Psychotherapy. An International Journal for Theory, Research and Practice. Volume 11, 2016. P. 144-166

Сотникова А.В.
волонтер Фонда «Дорогу талантам», г. Москва
e-mail: 010393-3@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСТКОМ ВОЗРАСТЕ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье представлен опыт использования методов арт-терапии в формировании позитивного самоотношения у юношей и девушек. Автор представляет результаты экспериментального исследования, проведенного на базе Московского городского педагогического университета.

Ключевые слова: арт-терапия, позитивное самоотношение, арт-техники.

Развитие самоотношения является важной составляющей формирования личности в юношеском возрасте. Между радостью в принятии себя и чувством одиночества, неудовлетворенности собой, которое приходит с осознанием своей уникальности, существует противоречие, именно поэтому в этот период так необходимо помочь сформировать к себе устойчивое и зрелое позитивное отношение.

Необходимость формирования позитивной Я-концепции постоянно подтверждается в работах современных ученых. Так, в исследовании О.В. Цаплиной, посвященном проблеме позитивности образа мира и образа «Я» у студентов, было выявлено, что у большинство обследуемых видят в себе преимущественно недостатки, обладают низкой самооценкой, по отношению к себе испытывают такие эмоциональные реакции, как раздражение, презрение, вынесение самоприговоров. Студенты не уверены в своей интересности для других, настроены пессимистично по поводу настоящего и будущего; винят себя в неудачах; успехи приписывают обстоятельствам, а неуспехи себе [6].

Понятие «самоотношение» раскрывается по-разному разными психологическими школами: «Я-концепция», «образ Я», «глобальная самооценка», «эмоционально-ценностное самоотношение», «рефлексия» и др. Наиболее объективно это понятие определяет отечественный психолог, В.В. Столин: «Самоотношение – лежащий на поверхности сознания, личностный смысл «Я» для самого субъекта, в основе которого лежит процесс оценивания личностью своих качеств относительно собственных мотивов, отражающих стремление к самореализации, который может протекать в виде внутреннего диалога» [3, с. 52].

С.Р. Пантилеев понимает «позитивное самоотношение» как принятие человеком себя в целом, переживание уверенности в себе, ощущение ценности своего «Я», отсутствие самообвинения и самопривязанности [4, с. 36].

Большой интерес для изучения представляет структура самоотношения, так как позволяет понять механизмы формирования личности. Сравнение различных взглядов позволило выявить такие взаимообусловленные между собой компоненты самоотношения, как: знаниевый (знания индивида о самом себе и знания других о нем), деятельностный (потенциальная поведенческая реакция/эмоционально-ценностный компонент/ уровень притязаний), оценочный (самооценка), регулятивный (саморегуляция), отношение (самоуничижение, аутосимпатия, самоуважение).

Существует множество подходов к формированию позитивного самоотношения: метод графического моделирования, метод социальной импровизации, метод динамического социографирования, метод «рефлексивные зеркала», методы психологического воздействия: внушение, убеждение, поощрение. Особенность нашего исследования заключается в использовании методов арт-терапии. Арт-терапия – это одно из направлений практической психологии, основанной на использовании возможности

искусства для достижения положительных изменений в личностном развитии человека.

Мы предположили, что использование методов арт-терапии при формировании позитивного самоотношения в юношеском возрасте:1) оказывает положительное влияние на все структурные компоненты самоотношения; 2) больше развиваются самопринятие, самоуважение, самоценность, открытость, так как арт-терапия предполагает атмосферу доверия и дает возможность каждому участнику творческого процесса делиться своими впечатлениями от работы с другими, чувствовать себя творцом, чувствовать свою значимость.

Для проверки гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа, состоящая из - констатирующего эксперимента, формирующего эксперимента и контрольного эксперимента. Базой исследования выступил Московский городской педагогический университет. Участники - бакалавры 1 курса в количестве 36 человек.

Диагностика исходного уровня сформированности самоотношения у юношей и девушек осуществлялась с помощью методик: методика исследования самоотношения (С.Р. Пантилеев); методика оценки уровня притязаний (В.К. Гербачевский); шкала самоуважения (М. Розенберг); тест двадцати утверждений (М. Кун и Т. Мак-Портленд (Модификация В.И. Юрченко)).

На констатирующем этапе у большинства участников было выявлено: низкая самоуверенность, не принятие себя, наличие внутренних конфликтов и самообвинения: низкий уровень самоуважения; заниженная самооценка; низкий уровень сформированности собственных потребностей в уважении и оценке себя, интереса к результатам своей деятельности, увлеченности собственной деятельностью.

Для формирования таких компонентов самоотношения, как самоуверенность, саморуководство, самоценность, удовлетворенность собой, самоуважение; устранение внутренних конфликтов; развитие интереса к собственной деятельности и ее результатам, была разработана и апробирована программа занятий «Отношусь к себе позитивно с искусством».

В основе программы:

- использование активной формы арт-терапевтической работы, при которой продукты творчества создаются участниками;

- использование интегративной модели арт-терапии, в которой взаимосвязаны основные направления и методы арт-терапии, оказывающие комплексное воздействие на личность;

- использование тематически-ориентированной групповой работы, которая придает особое значение как социальным условиям, влияющим на работу ее участников, так и действию внутренних исцеляющих факторов.

Были использованы такие направления арт-терапии: изотерапия, которая использовалась на каждом занятии, музыкотерапия, драматерапия, сказкотерапия, куклотерапия. Особое место занимала работа с цветом, активно

использовались техники, представленные в работах Азаровой Л.Н. [1]. Арт-терапевтические методы воздействуют на когнитивный и эмоциональный уровни Я-концепции. В процессе арт-терапии участник в начале переносит внутренние переживания и самоотношение вовне. Все, что до этого было скрыто, становится внешним объектом, и он может взаимодействовать с этими объектами. В дальнейшем, он модифицирует свой образ Я.

Каждое занятие было организовано таким образом, что воздействие арт-методов было направлено на все компоненты структуры самоотношения. Рассмотрим в качестве примера содержание одного занятия.

Занятие «Я уникальный представитель своего рода» началось с предложения выбрать подходящий рюкзак и наполнить его родовой памятью, «ведь семейная память, как рюкзак за плечами, только вот парадокс: чем он больше, тем идти с ним по жизни легче». Далее участники работали со сказкой Дмитрия Соколова о Поймачике Агао, который отправился в сложный путь по поиску своих прародителей. С помощью генограммы и ассоциативных карт каждый выбрал значимых родственников, описал их главные качества, нашел метафорический образ, а потом вылепил из фольги корни своего рода. Завершилось занятие созданием мини-эссе, одно из которых было таким: «Я необыкновенный человек, потому что я представитель своего уникального рода. Моя мама воспитала меня хорошим и достойным. Мой брат воспитал во мне уверенность, дал мне толчок, который был мне нужен. Мой дедушка дает мне силы двигаться дальше… и т.д.».

Так Методы арт-терапии способствовали расширению знаний о себе, если восприятие себя было негативным, то положительная оценка со стороны позволяла подавлять самообвинение и избавляться от внутреннего конфликта. Через обозначение семейной роли или через указание на родственные отношения формируется социальное Я, и рефлексивное Я - персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения, персональные характеристики; эмоциональное отношение к себе.

Несмотря на то, что арт-терапия создает необходимые психологические условия для осознания своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, серьезное внимание уделялось созданию рефлексивной среды, так как она создает предпосылки для произвольной регуляции эмоциональных состояний и реакций; существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной Я-концепции и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности созданного продукта [2]. В качестве продуктов деятельности выступили артбуки, рисунки, изделия, мини-эссе, полученные в результате применения методов арт-терапии на всех этапах экспериментальной работы.

Анализ результатов экспериментальной работы по формированию позитивного самоотношения в юношеском возрасте методами арт-терапии показал наличие позитивных изменений по таким компонентам самоотношения как: открытость, самоценность, саморуководство,

самопринятие, самоуверенность, самопринятие. А именно: 81% участников имеют высокую заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности. Высокую выраженность открытости имеют 92% участников; 75% участников имеют высокую выраженность саморуководства, что говорит о чувстве внутреннего стержня; обоснованности и последовательности внутренних побуждений и целей. Высокую выраженность самоуверенности имеют 78% участников; 86% участников желают меняться к лучшему, соответствовать идеальному представлению о себе, бороться с неудовлетворенностью собой. Средний уровень самоуверенности имеет 19% участников, 14% участников имеют средний уровень самоценности, 8% участников имеют средний уровень выраженности открытости; у 3% участников отсутствует самоуверенность, 5% участников имеют низкий уровень самоценности. Низкий уровень внутреннего конфликта имеют 80% участников, низкий уровень самообвинения имеют 72% участников.

Большинство участников на высоком уровне уважают себя, имеют высокий потенциал и внутреннюю мотивацию, интерес к своей деятельности, есть участники, у которых эти компоненты сформированы на среднем уровне, но, также, участники, которые имеют низкую выраженность познавательного мотива, не стремятся к высоким результатам в собственной деятельности как для себя, так и по сравнению с результатами других.

Анализ результатов интервью и продуктов деятельности показал, что программа формирующего эксперимента позволила участникам узнать о себе много нового, разобраться в себе, узнать о себе мнение других и почувствовать свою значимость для них, научиться общаться, раскрепоститься, принять себя с недостатками, принять свое тело, проникнуть в свой внутренний мир, прочувствовать свою уникальность, осознать себя носителем индивидуальных черт своего рода, осознать изменения в собственном самоотношении.

Эффективность программы была также доказана наличием значимых различий исследуемых характеристик (уровня развития самотношения, уровня развития самооценки) внутри группы на начало и конец эксперимента.

Данную программу можно использовать в развивающих, профилактических целях, а также для консультирования и просвещения по вопросам развития самосознания, самоотношения, осознания ценности собственной личности. Арт-терапевтический процесс способствует открытию диалога субъекта с самим собой и с художественным образом, что позволяет перевести субъект-объектные отношения к субъект-субъектным. В формировании позитивного самоотношения целесообразнее всего использовать активную форму арт-терапевтической работы, при которой продукты творчества создаются участниками, интегративную модель арт - терапии, в которой взаимосвязаны основные направления и методы арт-терапии, оказывающие комплексное воздействие на личность, и тематически-ориентированную групповую работу, которая придает особое значение как

социальным условиям, влияющим на работу ее участников, так и действию внутренних исцеляющих факторов.

Литература

1.Азарова Л.Н. О создании рефлексивной среды в процессе обучения студентов // Исследовательские инициативы студенческой молодежи как социальная практика современного профессионального образования: Материалы III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей / под редакцией М.Б. Есауловой, Т.В. Шадриной. 2015. С. 63-69.

2.Азарова Л.Н. Формирование эстетически развитой личности методом цветотерапии // Искусство и образование. 2017. № 2 (106). С.100-107

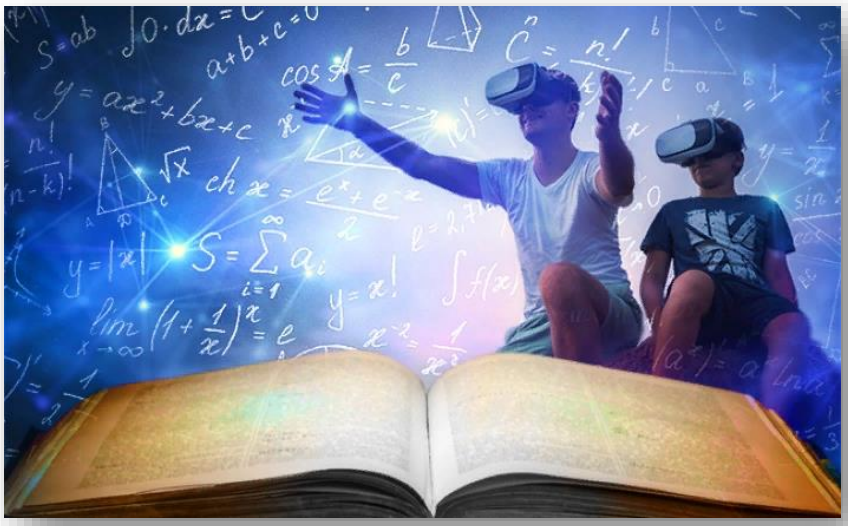
3.Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.

4.Пантилеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания: хрестоматия / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2016.– 256 с.

5. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах. М.: Академия. 2009. 240 с.

6.Цаплина О. В. Исследование позитивности образа мира и образа «Я» у современных студентов/ О.В. Цаплина // Вестник Московского городского педагогического университета. 2015. -№1 (31). – С. 33-47.

МОСКОВСКИЙ ШКОЛЬНИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ И СРЕДАХ



Воровщиков С.Г.
д.пед.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
академик МАНПО
e-mail: vorovshikovsg@mgpu.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОВЛЕЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Представлен проект вовлечения студентов в разработку «логических пятиминуток» как малой формы организации целенаправленного освоения учащимися младших классов учебно-логических умений. Участи в данном проекте способствует освоению студентами необходимых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональные компетенция и компетентность; деятельностный поход; логическое мышление; «логические пятиминутки».

The project of involvement of students in development of "logical five-minutes" as small form of the organization of purposeful development by pupils of elementary grades of educational and logical abilities is presented. A fate in this project promotes development of necessary professional competences by students.

Keywords: professional competence and competence; activity campaign; logical thinking; "logical five-minutes".

Педагогической банальностью стало утверждение, что компетентность не только проявляется в деятельности, она в деятельности формируется и развивается. Одним из эффективных средств организации освоения студентами профессиональных компетенций, заявленных в стандарте высшего образования, может стать вовлечение будущих учителей в проектную деятельность. В качестве примера приведем описание реализации проекта «"Логические пятиминутки" как малая форма организации целенаправленного освоения учащимися младших классов учебно-логических умений», в котором приняли участие пять студентов четвертого курса Института педагогики и

психологии образования Московского городского педагогического университета (Артамонова Е.А., Крашевникова Е.М., Смирнова С.А., Строкова Н.М., Швецова Е.В.).

Шестьдесят лет назад в методическом письме «Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе» было заявлено, что конечная цель работы по развитию логического мышления в начальной школе «заключается в том, чтобы научить детей в практике их мыслительной деятельности соблюдать элементарные требования логики с тем, чтобы их мышление в процессе усвоения наук было правильным» [5]. Мысли, высказанные в письме очевидны. Однако в педагогической практике решение проблемы формирования логического мышления учащихся начальной школы и поныне захлестывают противоречия:

Во-первых, с одной стороны, звучит настоятельный призыв целенаправленно совершенствовать логическое мышление, но с другой – раздается отчасти справедливое возражение, что учебно-методические комплексы современных учебных курсов и так обеспечивают развитие логического мышления детей. Ну не могут ни развивать логическое мышление традиционные общеобразовательные предметы: они построены в соответствии с законами логики и содержат информацию, добытую наукой благодаря строгому следованию этим законам.

Во-вторых, с одной стороны, стало уже некой доброй школьной традицией проведение в октябре совещания по преемственности уровней образования, на котором учителя старшей школы привычно отмечают неудовлетворительное владение выпускниками младшей школы методами и формами логического мышления, с другой – на призыв целенаправленно развивать это самое мышление обычно учителя начальных классов во многом справедливо возражают: «А мы что делаем?»

Степень учительского недоумения особенно повысится тогда, когда Вы предложите разработку и обсуждение так называемых «логических пятиминуток» как средства практико-ориентированного повышения логической и методической компетентности учителей. И опять-таки отчасти учителя будут правы: «А зачем разрабатывать самим, если уже есть книги, например, Л.Ф. Тихомировой и А.В. Басова «Развитие логического мышления детей» или И.Л. Никольской и Л.И. Тиграновой «Гимнастика для ума» [3; 8]. Мы назвали одни из лучших книг. А можем указать еще несколько публикаций с яркими завлекающими названиями, щедро сулящих удивительные результаты и предлагающих всего 10 безотказных способов как стать гением. Более того, стоит в Яндексе набрать всего три слова «развитие логического мышления», как поисковая система послушно выдаст с десяток названий книг, посвященных этому.

В-третьих, с одной стороны, всем очевидно, что деятельностная природа компетентности предполагает ее освоение в деятельности, но с другой – в методической работе подчас превалируют репродуктивные формы повышения квалификации. После тяжелого трудового дня, проводив детей до

раздевалки, ответив на все вопросы взволнованных бабушек и мам, подчас сил, времени и желания хватает только на прослушивание краткой панацейной лекции «Как научить детей логично думать». В связи с этим напомним слова из «Диалектической логики» Э.В. Ильенкова, выдающегося отечественного философа: «Можно хоть сто лет наблюдать за действиями живописца или инженера, стараясь перенять способ их действий, форму их деятельности, но таким путем можно скопировать только внешние приемы их работы и ни в коем случае не сам идеальный образ, не самую деятельную способность» [2, с. 183].

В-четвертых, с одной стороны, педагогической банальностью стало признание важности формирования основ логического мышления учащихся еще в младших классах, но с другой – учителям начальной школы в педучилищах и на «начфаках» пединститутов не читали и не читают курс логики.

Мы не будем продолжать перечисление противоречий, носящих и объективный, и субъективный характер, тем более, что на все мы и не ответим. В нашей работе мы сконцентрировались на компетентностной составляющей подготовки будущих учителей начальной школы.

Овладение профессиональной компетентностью будущими педагогами возможно не просто в практико-ориентированной, но еще и проблемно-ориентированной деятельности. Необходимо отказаться от привычного овладения педагогическими, психологическими, управленческими знаниями и умениями впрок, на всякий случай: авось когда-нибудь пригодится будущему учителю. Сначала необходимо помочь студенту осознать важность актуальной проблемы образовательного процесса, потом возникает потребность в овладении определенными методическими, психологическими знаниями и умениями по ее разрешению. Вот это освоение знаний и умений не может осуществляться посредством только прослушивания лекций. Конечно, возможны и лекции, и теоретические семинары, но только этим нельзя ограничиваться. Компетентность, представляющая собой опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, как раз и формируется, совершенствуется в деятельности. Причем эта деятельность по разрешению злободневной проблемы должна носить для будущего педагога личностно и социально значимый характер. Студент должен быть убежден, что это действительно нужно детям, это действительно важно для него как для будущего профессионала.

Разработка и воплощение «логических пятиминуток» представляются нам реальным проявлением свободного творчества учителя. Ведь невозможно «сверху» полностью регламентировать процесс осуществления «пятиминуток». Время, как в прочем и сам факт проведения, полностью лежит во власти учителя. Кроме того, только сам учитель в связи с пластичностью формы «пятиминутки» может подобрать адекватную тональность общения, непринужденную соревновательность мыследеятельности детей,

ненавязчивую доступность содержания материала, ориентированных на особенности учащихся именно этого класса.

Этот длительный и тактичный, многогранный и многотрудный процесс совершенствования методической компетентности учителей, основанный на понимании педагогами ценностей логического мышления, знаний законов формальной логики, овладения методикой развития учебно-логических умений. Обычно формирование методической готовности учителей начальных классов разрабатывать и проводить «логические пятиминутки» происходит за полтора-два года групповых и индивидуальных консультаций. К сожалению, подобная работа со студентами была ограничена только рамками одного семестра.

Была реализована следующая логика совместной работы профессора-консультанта и студентов-проектантов.

На первой встрече обосновывается актуальность и необходимость целенаправленного формирования и развития логического мышления учащихся. Представляется классификация общеучебных умений, конкретизирующая и особо комментируется группа учебно-логических умений [7]. Предлагается и обсуждается возможный рисунок совместной проектной работы, предполагающий разработку и обсуждение «логических пятиминуток» как малой формы образовательного процесса по целенаправленному формированию учебно-логических умений у четвероклассников. Необходимо обсудить и утвердить регламент, процедуры и правила совместной работы, обменяться адресами электронной почты. Завершиться это консалтинговая встреча может передачей всем студентам общего электронного пакета, включающего видеофрагменты реальных уроков, в границах которых проводятся «логические пятиминутки», а также книги руководителя проекта, которые содержат как инструктивно-теоретические материалы, так и сотни примеров «пятиминуток», разработанных учителями десятка московских школ [1; 4; 5;6; 9].

Затем студенты самостоятельно в течение нескольких дней проводят экспертизу полученного пакета «пятиминуток», знакомятся с видеофрагментами уроков, задают по электронной почте консультанту вопросы на уточнение и понимание. Помимо этого студенты разрабатывают и присылают консультанту свои варианты «пятиминуток».

Консультант вычитывает эти «пятиминутки», в наиболее удачные из них вносит необходимые коррективы, выделяя зеленым цветом текст своих комментариев или предложений того, что необходимо добавить в «пятиминутку», красным цветом выделяет то, что рекомендует убрать. «Выращивание» ситуации успеха – одна из обязательных сверхзадач консультанта. Заметим, что из ста «пятиминуток», разработанных студентами, в целесообразности только одной было высказано экспертное сомнение. Вычитанные и откорректированные консультантом «пятиминутки», в которых указано авторство разработчика, передаются по электронной почте всем участникам проекта. Благодаря такому взаимообмену, студенты каждые две

недели получают для индивидуального ознакомления довольно внушительный пакет материалов. Это может способствовать «раскручиванию заводного механизма» педагогического творчества по известной схеме: «Если у вас есть идея и у меня есть идея, и мы обменяемся этими идеями, то у каждого из нас будет по две идеи». Студенты индивидуально определяют те коррективы, которые внес в их продукт консультант. При необходимости они готовят возражения и вопросы на уточнения, которые обычно оперативно задают консультанту по электронной почте.

По мере необходимости по просьбе студентов или по инициативе консультанта могут проводиться промежуточные консалтинговые встречи. Невозможно заранее спланировать время их проведения, определить возможное содержание. Проведение подобных консалтинговых встреч – это своеобразный оперативный отклик на возникшие трудности в реальной проектной работе. При этом необходимо максимально избегать просветительского, репродуктивного характера повышения методической компетентности студентов, ибо это не позволит в дальнейшем будущему учителю сознательно и без постоянной опеки со стороны администрации совершенствовать логическое мышление учащихся. Периодически консультант побуждает студентов провести ревизию банка разработанных «пятиминуток». Необходимо, чтобы без внимания не осталось ни одно умение. Требуется разнообразить видовой состав «пятиминуток»: вводные, инструктивные, тренинговые и т.д. Будущим учителям рекомендуется: при формировании логического мышления необходимо опираться на уже сформированные наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. Не только текстовая информация или слово, произнесенное учителем, должны становится объектом изучения и обсуждения, но необходимо чаще использовать для манипуляции наглядный материал, как модели, так и реальные объекты. Приветствуется усовершенствование «пятиминуток», разработанных учителями и другими студентами, при этом указывается авторство как первичного, так и вторичного продукта. Также приветствуется использование дидактической и методической литературы, связанной в той или иной степени с развитием логического мышления учащихся. В этом случае студенты обязаны сделать полное библиографическое описание используемого источника.

Переход к разработке «пятиминуток» следующей группы учебно-логических умений происходит по инициативе самих студентов или по рекомендации консультанта. Следует отметить, как только студенты приступают к освоению новой группы умений, для них становится в большей степени очевидной и понятной суть предыдущей группы умений.

С нашей точки зрения, именно подобная совместная деятельность студентов и преподавателя по решению реальной животрепещущей проблемы образовательного процесса и является наиболее эффективной формой освоения будущими учителями профессиональной компетентности. Участники проекта проявили высокий уровень творческих качеств,

трудолюбия. Руководитель проекта проводил аналогичную работу в десятках школ столицы, работая с сотнями учителей, однако результаты работы студентов превосходят по качеству продукты многих учителей.

Литература

1. Воровщиков С.Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников/ С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, Г.П. Каюда и др.: 2 изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 288 с.

2. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории: 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – С. 183

3. Никольская И.Л., Тигранова Л.И. Гимнастика для ума: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1997. – 208 с.

4. Освоение учащимися универсальных учебных действий: опыт проектирования и реализации гимназической системы/ Под ред. С.Г. Воровщиков, В.Э. Меламуд. – М., 2015. – 262 с. и др.

5. Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе: Методическое письмо/ Н.С. Рождественский, В.К. Ягодовская, Н.А. Менчинская. – М., 1959.

6. Развитие универсальных учебных действий/ Под ред. С.Г. Воровщиков, Н.П. Аверина. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.

7. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. 2. Классификация общеучебных умений школьников: деятельностный компонент содержания метапредметного образования // Воровщиков С.Г. Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем / С.Г. Воровщиков, В.А. Гольдберг, С.С. Виноградова и др. – М.: «5 за знания», 2017. – С. 337-357

8. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль: ТОО «Академия развития», 1996. – 240 с.

9. Учебно-логические умения: как помочь школьникам ими овладеть/ Под ред. С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. – М., 2013. – 204 с.

Машарова Т.В.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: mtv203@mail.ru

МЕДИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Термин «медиация» давно и прочно утвердился в теории и практике отечественного образования. В предлагаемой статье мы вначале уточним, в чём заключается смысл слова «медиация», дадим характеристику и классификацию школьных конфликтов, а затем рассмотрим отдельные техники и технологии медиации по разрешению этих противоречий, применяемые в современной школе.

Ключевые слова: медиация, медиатор, конфликт, разрешение, способ разрешения конфликтов, образовательная среда, способ разрешения споров, обучающийся, школьная медиация, служба медиации (примирения).

The term «mediation» has long been firmly established in the theory and practice of domestic education. In this article, we first clarify what is the meaning of the word «mediation», give a description and classification of school conflicts, and then consider the individual techniques and technologies of mediation to resolve these contradictions used in modern school.

Key words: mediation, mediator, conflict, resolution, conflict resolution, educational environment, method of dispute resolution, student, school mediation, mediation service (reconciliation).

Термин «медиация» происходит от лат. слова mediatio – посредничество. Медиация – это посредничество, способ разрешения конфликтов с помощью третьей, независимой и незаинтересованной стороны. Иначе говоря, медиация – это процесс, в котором участники (конфликтующие стороны) разрешают свой конфликт с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора).

Кто же такой медиатор? Медиатор, нейтральный посредник – ведущий примирительной встречи, который создаёт условия для конструктивного общения сторон. Ведущий необходим в связи с тем, что конфликтующим сторонам в состоянии эмоционального напряжения тяжело общаться конструктивно и самим вести поиски выхода из сложившейся ситуации.

Сегодня медиация закреплена официально в ст.2 Федерального закона от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [2].

Медиация является способом разрешения споров, причисляемым к группе альтернативных, с участием посредника. Говоря педагогическим языком, медиация – это метод, в основе которого лежит уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, основывающихся на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон, при условии предоставления равных прав всем участникам спора. Медиация – внесудебная практика, которая не требует участия государственных органов.

Медиация в школе (по сути дела) – метод, сущностью которого является воспитание личности обучающегося. Школьная медиация исходит из того, что конфликт содержит в себе надежду на улучшение и изменение ситуации, на правильное понимание проблемы, принятие спорящими сторонами друг друга. Такое отношение к конфликту обычно помогает выработать конструктивное решение. Работа по методу школьной медиации позволяет каждому участнику конфликта разрешить его самостоятельно (при участии посредника, организовывающего процесс переговоров) на основе представлений о своих интересах (в отличие от директивного разрешения конфликта, когда кто-либо в роли арбитра выносит решение).

Для работы по такой технологии внутри школы создается служба медиации (примирения), которая организационно вписывается в структуру школы, органов ученического самоуправления в различных формах: клуб, детско-взрослое сообщество, социальный проект. Подростки, прошедшие «школу» ведущего примирительных встреч (медиатора), получают уникальный опыт сглаживания сильных эмоций и организации сложной коммуникации. Участие в медиации меняет подростков, поскольку им нужно реально проявлять толерантность, видеть разные точки зрения, помогать договариваться.

В плане мероприятий Правительства Российской Федерации по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы говорится, что в школах необходимо обеспечить организацию школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов; профилактику правонарушений детей и подростков; улучшение отношений в образовательной организации – действенного инструмента воспитания. Следовательно, служба примирения – структура, создаваемая в образовательной организации специально для обеспечения её ресурсом разрешения конфликтных ситуаций внутри школы и силами самой школы. Её цель – перевести административно-наказующие реакции взрослых и агрессивные реакции подростков на конструктивные переговоры сторон и восстановительные действия.

Создание служб школьной медиации в образовательных организациях и процесс обучения будущих медиаторов (взрослых и детей) предполагает, не только передачу технологий и организационных схем деятельности. Чрезвычайно важную роль при этом играет трансляция ценностных представлений и концепций, которые образуют фундамент для формирования культуры коммуникации и безопасности образовательной среды. Сегодня открыто можно говорить о том, что почти любое педагогическое взаимодействие является потенциально (имплицитно) конфликтным, поскольку в нём встречаются люди разного возраста, владеющие различными статусами, уровнем эрудиции, жизненным опытом, ценностям и представлениями о нормативном поведении. Например, современных подростков характеризуют следующие особенности: рост эмоционального дискомфорта и снижение активных действий; значительное снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений; рост «экранной» зависимости, «клиповое» мышление; ограничение общения со сверстниками, появление чувства одиночества, растерянности, неверия в себя, аутичность; рост индивидуализации, критичности по отношению ко взрослым.

Подобная ситуация создает потенциально конфликтную среду в школах, где обучающиеся находятся значительную часть своего времени. Они, как правило, не имеющие опыта разрешения конфликтов и, тем более, не осознающие процессов своего взросления и постепенного вхождения во взрослый мир, не могут самостоятельно выйти из той или иной жизненной ситуации. Взрослые, которых также никто не учил, каковы причины тех или

иных проблем детей и каким образом можно успешно разрешать конфликты, обретая и наращивая опыт и знания, часто совершают ошибки, иногда – непоправимые.

По этой причине не зря в профессиональных стандартах педагога особое внимание уделено знаниям и умениям, необходимым для эффективной организации воспитательной деятельности [3]. Перечислим некоторые из них: проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающегося (культуру переживаний и ценностные ориентации); формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде; привлечение конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания; защита достоинства и интересов обучающихся, помощь детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях; разработка программ профилактики различных форм насилия в школе.

Особенностями школьных конфликтов является то, что начало школьного конфликта часто скрыто от взрослых, а «последней каплей» может оказаться совсем незначительный факт. Участники конфликтной ситуации, скорее всего, будут продолжать встречаться в одном классе или одной школе и находится в затянувшемся «многолетнем» конфликте. В данной статье мы рассмотрим только конфликты с участием детей. Конфликты между учителем и учеником разделим условно на три группы: конфликты деятельности, конфликты поступков и конфликты отношений. Главная задача учителя – научить детей понимать взрослых и научить взрослых понимать язык детей. Создание школьных служб примирения может значительно уменьшить количество конфликтов, если заниматься формированием межличностных отношений в детском коллективе, организацией общения. Для этого необходимо вести профилактику конфликтов – такой вид деятельности служб примирения, который заключается в заблаговременном распознавании, устранении или ослаблении предпосылок конфликта. Здесь медиаторам надо начинать с себя, чтобы добиться успеха (своеобразный кодекс медиатора).

Таким образом, школьная служба примирения инициирует несколько важных процессов. Происходит формирование нового типа реагирования на конфликтные и прочие сложные ситуации за счёт того, что работа с конфликтами, нарушениями дисциплины и правонарушениями происходит с помощью разного типа восстановительных программ (медиации, «кругов сообщества», «школьных конференций», «семейных конференций» [3]. Наблюдается изменение сложившихся установок педагога, администрации, школьников и родителей на разрешение конфликтов; привитие ценностей восстановительной культуры.

Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального

стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (в ред. приказа от 05.08.2016 № 422н, с изм., внесенными приказом от 25.12.2014 № 1115н) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru.

2. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 N 193-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038.

3. Школьная служба примирения: от идеи к действиям [Текст] // «Педагогическое обозрение». - Ноябрь 2010. - № 10 (107). - С. 8-9.

Морозова Н.А.
д.пед.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Линькова О.Н.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Гарист А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Карасёва Л.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

КОМПЛЕМЕНТАРНОСТЬ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЕГАПОЛИСА

В статье рассмотрены тенденции комплементарности возможностей школьной среды и образовательного пространства мегаполиса Москвы под влиянием создаваемых организационно-технологических и пространственно-предметных условий в дошкольном и общем образовании средствами музейной педагогики, технопарков, экспериментариумов.

Ключевые слова: комплементарность, школьная среда, образовательное пространство мегаполиса.

The article considers the trends of complementarity opportunities the school environment and educational space of the metropolis of Moscow, created under the influence of organizational, technological and spatial-domain conditions in preschool and General education by means of Museum pedagogy, technology parks and experimentarium.

Key words: complementarity, school environment, educational space of the metropolis.

Ключевая задача общего образования – всестороннее развитие личности обучающихся. Одним из возможных путей ее решения в образовательном пространстве мегаполиса Москвы является его комплементарность (взаимодополнение), взаимодействие со школьными образовательными средами, когда осуществляется расширение, дополнение школьной среды

возможностями других сред мегаполиса. Современная школьная среда, определяемая В.А. Ясвиным (2019), как «институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [8, с.42], характеризуется им целым рядом возможностей, среди которых одной из наиболее значимых является «возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов)». В реализации этой возможности «большое значение имеют связи образовательной организации с внешкольными образовательными структурами, контакты с различными специалистами и подключение их к образовательному процессу, участие в разнообразных ассоциациях и т.п.» [8, с.40]. Такой план рассмотрения проблемы позволяет отметить, что, реализация этой возможности означает выход «членов школьного сообщества» за пределы школьной среды, её встроенность (где понятие «встроенность» является одним из ключевых понятий в теории экологического подхода в психологии Дж. Гибсона (1988): мелкие элементы окружающего мира встроены более крупные, а те, в свою очередь, - в еще более крупные и так далее), например, в соответствующую среду обитания (поселения, города, региона, страны), т.е. школьная среда включается в сетевое взаимодействие с музейными, театральными, технопарковыми и другими средами, реализуя образовательные и воспитательные функции. Эта тенденция расширения школьной среды получила большую популярность в Евросоюзе в конце XX столетия при рассмотрении развития школ в прогнозах профессора парижской Нормальной школы и сотрудницы французского Национального института педагогических исследований Ф. Ванискотт. В работе «Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века» Б.Л. Вульфсон отмечает, что Ф. Ванискотт выделила пять прогностических сценариев, один из которых обозначен ею как Технологическая школа. «Этот сценарий ориентирован на широкое и повсеместное использование не только современных новейших, но и будущих технических средств …. В результате коренным образом изменится весь процесс обучения. Он будет протекать не столько в школе, сколько у домашнего телеэкрана и в учебных центрах, обладающих огромными банками данных. Кардинально изменится роль учителя, да и само понятие школа станет очень условным» [1]. Действительно, процесс школьного обучения претерпевает значительные изменения и всё более значимым становится взаимодействие «школа-музеи, центры прототипирования, библиотеки, наукограды, технопарки и др. организации», осуществляющие образовательную деятельность и способствующие развитию творческих способностей обучающихся, выбору профессии, становлению личности обучающихся от дошкольников [4;5], от младших до старших школьников [6]. Так, значимым компонентом в сетевом взаимодействии общеобразовательных организаций, обеспечивающих проектно-

исследовательскую деятельность обучающихся, становятся музеи Москвы: «Политехнический музей», музей «Огни Москвы», Государственный Дарвиновский музей, музей космонавтики на ВДНХ и др. [3], что зафиксировано в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: «эти музеи, помимо экспонатов и действующих моделей, могут включать учебные и экспериментальные лаборатории для школьников, которые организованы вузами и научными организациями и в которых молодые люди смогут приобрести практические навыки проведения научных экспериментов» [7, с. 51]. Данное положение реализуется, например, в московском музее космонавтики на ВДНХ. Организация его культурно-образовательного пространства направлена на создание творческой, развивающей среды, способствующей приобщению посетителей к наследию технической культуры, к приобщению к героической истории отечественной космонавтики, способствующей воспитанию посетителей школьного возраста интереса к техническим, инженерным профессиям, к современной космической отрасли, к социальному и профессиональному самоопределению в будущем.

Миссия музея заключается не только в сохранении и экспонировании артефактов космонавтики, но и в популяризации науки путем создания учебных пространств. Его сотрудники занимаются исследовательской и издательской деятельностью, выпускают научно-популярную литературу по космонавтике для широкого круга читателей. Особый интерес представляют образовательные проекты, такие как инженерный центр, лекции «Космос и технологии», «Космос и фантастика», дискуссионный клуб «Любители космоса», регулярные встречи с представителями космонавтики, «Музей-учителю», «Уроки в музее», English speaking club о космосе.

По основным школьным предметам в интерактивном формате занятий интересен проект «Уроки в музее», где материал максимально соотносится с курсом средней общеобразовательной школы, что позволяет наиболее эффективно изучить тему урока и закрепить ее на практике в музейной образовательной среде. Образовательный проект «Музей - учителю» реализует собой возможность проведения музейными педагогами тематических уроков на экспозициях Музея космонавтики по физике, математике, географии, русскому и английскому языкам для московских школьников. Для самостоятельного проведения таких уроков школьными учителями на экспозициях Музея космонавтики методистами разработаны методические материалы, конспекты уроков. В музее создана творческая, комфортная среда, в которую на весь учебный день (4-6 уроков) погружаются обучающиеся, осваивая содержание учебных дисциплин, включенных в школьное расписание, но проводимых в музейных стенах. Содержание уроков соотносится с космическими экспозициями. По свидетельству музейных работников и московских учителей такое взаимодействие имеет тенденции расширения.

Инженерный центр на базе музея включает в себя конструкторское бюро «Восток», клуб «Космический отряд». Задачей Инженерного центра является введение дошкольников и детей школьного возраста в культуру инженерно-конструкторской деятельности. Осуществляется возможность в его образовательной среде изучать основы схемотехники, мехатроники, компьютерного программирования и моделирования; осуществлять ознакомление с основами астрофизики, астрономии, космонавтики, а также историей развития отечественной космической техники; осваивать знания об устройстве Вселенной и о современных методах её познания.

Значимым потенциалом для организации учебной проблемно-проектно-исследовательской деятельности обучающихся вне школьных стен обладают современные технопарки. Несмотря на типологическое разнообразие инновационных структур в различных странах мира (исследовательский, индустриально-промышленный, научный парк, технологический инкубатор, центр трансфера технологий, технополис и пр.), все они объединены проблемно-проектным подходом, реализация которого способствует развитию творческих способностей обучающихся.

Одной из востребованных форм комплементарности школьной среды и образовательного пространства мегаполиса является такая форма, как «экспериментариум», вновь становящаяся особенно актуальной. Цель ее заключается в формировании «познавательного интереса к исследованию окружающего мира; в ознакомлении детей с техническим прогрессом и достижениями современных наук; в создании условий для продуктивной творческой деятельности при «сближении» обучающегося с реальной действительностью; в способствовании его социализации, осознанному выбору будущей профессиональной карьеры» [2]. Мировой и российский опыт свидетельствует, что экспериментариумы организуются в «интерактивных выставках, технопарках, городских музеях, таких как «Музей занимательных наук» (Москва), «Музей науки» (Япония), «Музей «Эврика» (Финляндия) и др., раскрывающих опыт функционирования разных вариантов «умных сред» и свидетельствующих о вариативности их содержания» [2].

Обобщая, целесообразно отметить, что, в ходе осуществления такой комплементарности: во-первых, увеличивается число университетов, просветительских, культурных, творческих, технических и др. организаций, создающих учебные комплементарные пространства для расширения объема знаний, обогащения научными и культурными ценностями обучающихся в общем образовании; во-вторых, прослеживается востребованность комплементарности школьной среды и образовательного пространства мегаполиса; в-третьих, расширяется сеть взаимодействующих организаций: школа-вуз-музей, школа-колледж-театр, щкола-музей-технопарк, участвующих в организации учебной проблемно-проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Литература

1. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. –208 с.

2. Лесин С. М., Махотин Д А., Л.Е. Осипенко, Щербакова Т. В. Зарубежный опыт экспериментариумов как перспективной формы организации познавательной и исследовательской деятельности обучающихся // Интерактивное образование. 2017.№2. С. 35-41.

3. Морозова Н.А. Музеи в образовательных организациях и их совместное сетевое взаимодействие: проектный, системно-элементный и системно-функциональный подходы//Искусство и образование//- № 3, 2018. – с. 111-119.

4. Осипенко Л.Е. Трансформация обыденных представлений дошкольников / Л.Е. Осипенко //Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 17-22.

5. Осипенко Л.Е., Стафеев С.К., Муромцев Д.И. Инженерная азбука: обучение дошкольников алфавиту на примере изобретений инженера Шухова //Компьютерные инструменты в школе. 2017. №6. С.45-50.

6. Осипенко, Л.Е., Толокнова И.А. Развитие математических способностей младших школьников средствами исследовательской деятельности // Одаренный ребенок. 2014. № 3. С. 28-35.

7. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Эл. ресурс]. – Режим доступа:

http://static.government.ru/media/files/4qRZEpm161xctpb156a3ibUMjILtn9oA.pdf – дата доступа: 27.03.2018.

8. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

Арапова П.И.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: arapovap@mail.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ШКОЛЬНЫЕ ГОДЫ

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890 а.

В соответствии с концепцией, разработанной коллективом ярославских, калининградских ученых под руководством М.И. Рожкова, (Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, М.А. Ковальчук, С.Л. Паладьев, В.Б. Успенский и др.). выдвинут принцип социального закаливания детей, который предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям

человека выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции [3].

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;

ребенок не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху – залог успешной жизни в дальнейшем;

не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;

волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;

нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению [3].

Трудности субъективного характера связаны как со сложностью жизненной ситуации, так и с отсутствием способов реагирования на нее. Особый интерес представляют субъективные трудности, которые возникают при освоении нового способа жизнедеятельности в школьные годы. Например, младшему школьнику трудно входить в школьную жизнь, которая кардинально отличается от жизнедеятельности в детском саду; трудно стать успешным учащимся; трудно выполнять домашние задания без помощи родителей; в подростковом возрасте сложно заявить свое право на автономию, сложно быть признанным сверстниками, сложно выстраивать отношения с противоположным полом; юношество оказывается перед трудными жизненными выборами образа взрослой жизни, профессии, выстраивания отношений в ситуации первой влюбленности.

Выход из трудных ситуаций необходимо рассматривать как деятельность по достижению себя другого, как проверку своей внутренней цели: конструктивный выход способствует саморазвитию и движению к цели; деструктивный – разным формам нарушения личностного развития (в школьные годы: неуверенность в себе; безволие; девиации и т.п.) и отказу от цели. Опыт решения трудных ситуаций противостоит беспомощности, которая рождает неуспешные выборы.

Педагогическое содействие конструктивному выходу из трудных ситуаций в современной динамичной ситуации приобретает новые черты: если знания не встроены в деятельность, то это информация, которая не имеет практической значимости, поэтому сами трудные ситуации должны стать содержанием педагогического содействия.

Прежде всего необходимо выделить типичные трудные ситуации через анонимное анкетирование. Примерная анкета для школьника может выглядеть следующим образом:

Дорогой друг!

1.1. Как ты себя чувствуешь в школе? Нарисуй или опиши.

1.2. Что тебе нравится в школе?

1.3. Какие у тебя любимые уроки?

1.4. Какие трудности ты переживаешь в школе? Чья помощь тебе нужна?

1.5. Если бы ты был волшебником, чтобы ты изменил в жизни школы?

Проигрывание ситуаций с обменом ролями в диадах; в малых группах с анализом примеров из жизни персоналий и сверстников; обсуждение фильмов, художественной литературы, произведений искусства позволяет познакомиться со способами решения трудных ситуаций и выбрать предпочтительные.

Типичные трудности школьников связаны с неуспешностью в учебной деятельности и конфликтными взаимоотношениями со сверстниками и близкими. Во время занятия эти проблемы могут быть конкретизированы, например: «На математике ты не понял материал, тебе сложно выполнить задание». Предлагается проиграть данную ситуацию с обменом ролями: «школьник» – «педагог»; «школьник» – «родитель». Сначала школьник отыгрывает роль учащегося, а после обмена – учителя или родителя. Обмен ролями способствует пониманию как своих трудностей, так и мотивов поведения взрослых в этой ситуации. В малой группе трудная ситуация разыгрывается ее участниками и теми, кто может предложить помощь: психологом, одноклассниками и др. Можно одушевить предметы: солнышко, тучка и т.п. Методическое правило, которое необходимо соблюдать, следующее: роли выбираются школьниками добровольно, перед каждым школьником ставится карточка с ролью, что удобно для диалога.

Эффективной формой анализа жизненных трудностей в подростковом возрасте является киноклуб, где могут быть организованы просмотры фильмов и их обсуждение. Так, отечественный фильм «Уроки французского» (по рассказу В. Распутина «Уроки французского») или франко-швейцарский - «Хористы» вызывают сложную гамму переживаний у школьников, побуждая к самоанализу и преодолению собственных трудностей.

Просмотры детских спектаклей в интернете, например, спектакль «Рыбак и его душа» по О. Уайльду в исполнении младших подростков из Академгородка г. Новосибирска, побуждают сверстников к осмыслению своей жизни и ответам на вопросы: «Для чего я живу?»; «Что я хочу сделать в своей жизни?» и т.п. Посещение выставок, спектаклей, прочтение книг создают поле для диалога о жизни, о судьбе и роли человека в выстраивании индивидуального варианта.

В заключение создается банк способов решения трудных ситуаций, он может быть оформлен школьниками в виде блокнота или буклета, название которому они придумывают сами; карточек со способами выхода из трудных ситуаций и символическим их изображением.

В итоге школьники отмечают, что они познакомились со способами поведения в трудных ситуациях и поняли, что важно верить в себя, менять отношение к трудной ситуации: «У меня получится, если…»; говорить себе: «Я хороший», развивать умение быть успешным в учебной деятельности прежде всего через трудолюбие; в ситуациях выражать свои эмоции: «Мне неприятно»; «Мне обидно», требовать извинения или великодушно прощать.

Переосмысление прежнего опыта жизни и выстраивание новых

жизненных задач способствует осмыслению школьниками жизни «в прошлом» – «в настоящем» – «в будущем» и осознанию каждого момента жизни как единства прошлого, настоящего и будущего.

Для достижения задачи – способствовать осмыслению опыта жизни в дошкольном возрасте и выделению компонентов, необходимых для школьной жизни, – мы предлагаем использовать методику «Два солнышка».

Первоклассникам рисуют два солнышка: первое, которое символизирует детский сад; второе, – которое символизирует школу. Происходит обсуждение, чем отличаются солнышки; как они светят.

Затем первый ребенок берет в руки изображение солнышка из детского сада и начинает рассказ о жизни в это время, в любой момент он может прервать рассказ и попросить продолжить другого, назвав его по имени. Следующий берет изображение своего солнышка и продолжает рассказ, и так каждый принимает участие. С того момента, когда кто-то из детей обращается к «школьному» солнышку, рассказ начинает звучать о жизни в школе. Первоклассникам выражают свое состояние, прожитое в детском саду, и переживаемое сейчас, в школе. Кроме того, повышается интерес школьников друг к другу; в итоге они учатся слушать другого и продолжать логику выстраивания рассказа.

С точки зрения формирования способности к выбору важно побудить детей к осознанию, какой опыт жизни они приобрели в детском саду, и что из этого опыта необходимо для успешной школьной жизни [2].

Методика «Вверх по лестнице жизни», цель которой – представить свою жизнь в прошлом, настоящем, будущем в виде лестницы со ступеньками вверх. На каждой ступеньке указывается возраст и значимые события, которые были в прошлом, происходят в настоящем и предполагаемые события, которые могут произойти. В результате группового безоценочного анализа выявляются жизненные связи, пересечения событий и в то же время – за внешней похожестью – глубоко индивидуальные формы проживания этих событий.

Как правило, вначале выделяются события, связанные с дошкольным возрастом, а именно, посещением детского сада: «3 года: остался один в детском саду без родителей»; «3-4 года: появление друзей»; «7 лет: первый класс»; «8 лет: начал заниматься футболом»; «9 лет: поездка в летний лагерь». В подростковом возрасте часто обозначается веер индивидуальных предпочтений: «13 лет: углубился в музыку»; «11 лет: серьезно начала заниматься танцами»: «13 лет: велоспорт». Будущая жизнь связана с выбором профессии в 17-18 лет; выбором спутника или спутницы жизни семьи, начиная с 23 лет, чаше –в 25-28 лет. В итоге подростками делается вывод: прошлое подготовило настоящее, и сейчас происходит устремление в будущее.

Решение трудных ситуаций через включение личностного ресурса «я могу» необходимо для поддержания адекватной самооценки.

Мотивация долженствования пронизывает социальную жизнь, что позволило психологу В. Дружинину выделить вариант жизни: «жизнь по

правилам». Человек, его выбравший, по мнению автора, «должен мыслить и чувствовать по правилам, то есть он лишается автономии и оригинальности собственной душевной жизни. Он переживает только «традиционные» мысли и испытывает лишь «традиционные» чувства, точнее, «правильные». Происходит роботизация человека, он превращается в исполнителя предписаний и инструкций» [2. С. 93].

Современные школьники активно сопротивляются тем «долгам», которые навязывают им взрослые, обращаясь к аргументу: «Я никому ничего не должен». Таким образом, они отстаивают свое право на автономию.

Задача педагога – побудить школьников к анализу: «Давайте попробуем…»; «Давайте постараемся…»; «Думаю, мы сможем…» и моделированию выбора как необходимого условия осознанного выхода на «я могу».

Например, в младшем школьном возрасте: как быть, когда ты не любишь что-то делать? Например, не любишь читать; не любишь наводить порядок в своей комнате? Как ты поступаешь? Отказываешься делать? Нехотя берешься, а потом увлекаешься? Начинаешь, а потом бросаешь? Преодолеваешь свое нежелание и делаешь?

Главное, понять, что любое дело может стать увлекательным. Помочь в этом могут такие шаги: 1. Найди интересное в том, что ты пока не любишь делать. 2. Раздели дело на части, так с ним легче справиться. 3. После того, как сделал, похвали себя. Можно использовать юмор, например, Марка Твена, который шутил: «Никогда не откладывай на завтра то, что можно сделать послезавтра».

Подводя итоги, можно сделать выводы:

- школьники нуждаются в педагогическом содействии по обретению способов выхода из трудных ситуаций;

- педагогическое содействие конструктивному выходу из трудных ситуаций в современной динамичной ситуации приобретает новые черты: если знания не встроены в деятельность, то это информация, которая не имеет практической значимости, поэтому сами трудные ситуации должны стать содержанием педагогического содействия;

- типичные трудности школьников связаны с неуспешностью в учебной деятельности и конфликтными взаимоотношениями со сверстниками;

- проигрывание ситуаций с обменом ролями в диадах; в малых группах с анализом примеров из жизни персоналий и сверстников; обсуждение фильмов, художественной литературы, произведений искусства позволяет познакомиться со способами решения трудных ситуаций и выбрать предпочтительные;

- в заключение создается банк способов решения трудных ситуаций, он может быть оформлен школьниками в виде блокнота или буклета, название которому они придумывают сами; карточек со способами выхода из трудных ситуаций и символическим их изображением.

Литература

1. Арапова П.И. Младший школьник как субъект жизнедеятельности. // Начальная школа. 2018. №4. С.7-11.

2. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН, 2000. 135с.

3. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. С. 27 - 39.

4. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика. 2000. № 10. С. 84-94

5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2007

Смирнова И.Э.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
SmirnovaIE@mgpu.ru

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ СОВЕТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ - УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИХ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

В статье представлены результаты исследования эмоциональных переживаний людей, учившихся в отечественных музыкальных школах в период 60-80-х годов прошлого века – по отношению к процессу обучения, к учителям, к музыке, к музыкальному инструменту. Результаты получены с применением метода интервью, и способствуют реконструкции повседневности советских школьников второй половины XX века.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное переживание, повседневность, социально-педагогическая реконструкция, музыкальная школа, высказывание, воспоминание.

The article presents the results of the study of emotional experiences of people who studied in Russian music schools in the period of 60-80-ies of the last century – in relation to the learning process, to teachers, to music, to a musical instrument. The results are obtained using the interview method and contribute to the reconstruction of everyday Soviet schoolchildren of the second half of the XX century.

Key words: emotions, emotional experience, everyday life, social and pedagogical reconstruction, music school, statement, memory.

В науке давно и многогранно исследуются эмоции и их место в психике человека. Представления об эмоциях и эмоциональных переживаниях развивались в руслах биологической, таламической, когнитивной, периферической, трёхкомпонентной, информационной и др. теорий эмоций. В частности, К. Изардом были выделены основные (так называемых базовые

или фундаментальные) эмоции, различные комбинации которых составляют спектр эмоциональных состояний человека [5], С.Л. Рубинштейном предпринята попытка определить степень осознанности и глубины эмоциональных переживаний [6], и пр. На рубеже XX–XXI веков исследования эмоций осуществлялись в русле персонологии (Г. Мюррей) как науки о личности. В отечественной науке в этом направлении можно отметить работы по исследованию ценностно-смысловой сферы личности (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. А. Петровский).

Важный для исследования повседневности акцент на феноменологический подход к пониманию эмоций, при котором они рассматриваются как самостоятельная, и даже основополагающая форма человеческого познания и бытия, отмечается в ряде философских работ (М. Шеллер, И.В. Ферран, Д.Ю. Дорофеев и др.) [4]. Применительно к проблеме выявления положительных и отрицательных переживаний по поводу тех или иных элементов повседневной жизни человека, и изучения степени их влияния на формирование личности, можно опираться на активно разрабатываемый сегодня так называемый «целевой» подход к описанию эмоций (К. Отли). Он предполагает разделение эмоций на положительные и отрицательные – в зависимости от того, достигнуты ли цели (в этом случае человек испытывает положительные эмоции), или нет (в этом случае имеют место отрицательные эмоции) [1: с. 85].

Если иметь в виду исследование эмоциональных переживаний ребенка в процессе занятий музыкальным искусством, то важно опираться на знаменитую работу Л.С. Выготского «Психология искусства», в которой он на материале литературного творчества подробно описал и проанализировал психологические механизмы воздействия искусства на человека. В его трактовке обозначилось представление об эстетической реакции – как об особой форме человеческой активности [3]. Вырабатывая в процессе работы над разучиванием музыкального произведения свое отношение к его содержанию, к заключенным в произведении образам и «развертыванию» их взаимодействия, учащийся «вбирает» все это в свою систему ценностей. Включаясь в этом процессе в рассуждения и (что важно!) в переживания о вечном, о добре и зле, о красоте, о нравственном, о гармоничном, он обретает своеобразный опыт "построения себя", находя место этим духовным поискам в структуре своей личности [9: с. 108]. Это происходит, если на занятиях есть место эмоциональным переживаниям, если освоение музыкального произведения не ограничивается получением знаний и отработкой умений, и на занятиях происходит эмоционально-ценностное и личностно-психологическое освоение художественных образов (освоение «для себя») [9: с. 100].

Повседневность школьников второй половины XX века можно условно разделить на «школьную» и «внешкольную». Первая из них достаточно четко определена и «очерчена» организационными рамками школьного образовательного процесса и достаточно хорошо изучена. Внешкольная же

часть повседневности «наполняется» более свободно, в меньшей степени подвержена контролю со стороны взрослых и менее изучена. При этом можно предполагать, что эта часть повседневности существенно влияет на формирование личности – через виды и сферы деятельности, форматы и предметы общения. Значительную часть этой «внешкольной» повседневной жизни ребенка составляют занятия искусством, спортом, и другими видами развивающей творческой деятельности, которые в современной педагогике объединены в понятие «дополнительное образование».

В период 60-80-х годов в нашей стране был особенно популярным такой вид дополнительного образования, как обучение в детских музыкальных школах (ДМШ). В связи с этим, при реконструкции повседневности советских школьников второй половины XX века, исследовательский интерес касался эмоциональных переживаний школьников по поводу их обучения в ДМШ: предположительно, самые яркие, выраженные характеристики внешкольной повседневности детей, занимавшихся музыкой, должны были быть связаны с эмоциональным фоном восприятия своего бытия в стенах музыкальной школы.

Для подтверждения сформулированных предположений было проведено полевое исследование с использованием опроса респондентов в ряде российских городов – в Костроме, Москве, Калининграде, Новосибирске. Исследование проводилось при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-013-00890), в марте-апреле 2018 года. Опрос осуществлялся в форме структурированного интервью с элементами нарратива [2]. В интервью респондентам предлагалось реконструировать события своего детства, связанные с занятиями в музыкальной школе. Всего вопросов, касающихся эмоциональных переживаний по поводу занятий музыкой, в бланке было 10, их назначение – определить характер и источники этих переживаний. Выборка включала респондентов в возрасте от 43 до 65 лет. В качестве респондентов выбирались лица, проживавшие на территории СССР в период с 1960 по 1991 гг.

В целом, результаты исследования показали, что переживания учащихся советских музыкальных школ второй половины XX века по поводу их занятий музыкой, были связаны:

- с содержанием и процессом самих занятий, которые учащиеся воспринимали по-разному – целостно или дифференцированно, - и переживали в ключе как положительных, так и отрицательных эмоций;

- с деятельностью по освоению эстетического и духовного потенциала музыкальных произведений – как высоких образцов музыкальной культуры (детьми весьма эмоционально переживалось удовольствие от «встречи с Прекрасным»);

- с общением с преподавателями музыкальной школы: в случаях положительных переживаний – как с носителями эстетических и культурных ценностей, как с представителями мира Искусства; в случаях отрицательных

переживаний – как с источником дополнительного эмоционального напряжения;

- с участием в концертной деятельности, которая, с одной стороны, позволяла пережить чувство удовлетворения от возможности презентовать свои достижения в обучении музыке (и тем самым повысить самооценку), с другой – обладала свойством вызывать негативные переживания страха, боязни сцены, неуверенности в своих силах и пр.

Далее представим результаты более подробно.

Прежде всего, отметим, что в воспоминаниях респондентов, зафиксированных в интервью, преобладает положительный характер переживаний. Наиболее ярко положительные эмоции испытывались респондентами в отношении к самим занятиям: 62% ответивших отметили в интервью наличие интереса и переживание чувства удовольствия от занятий. При этом одной трети ответивших нравилось заниматься в музыкальной школе в целом («было интересно», «с удовольствием ходили», «получали удовольствие»). Остальные указали, что нравились занятия по конкретным предметам (сольфеджио, музыкальная литература, хор или специальность). Некоторые высказывания респондентов свидетельствуют о том, что положительные переживания от занятий музыкой (чувство радости, удовольствия, гордости, удовлетворения) были связаны с возможностью самореализации и повышения самооценки. Например, один из респондентов связал удовольствие от обучения в музыкальной школе с гордостью за то, что у него «все хорошо получалось», и ему «доставались самые ответственные партии в оркестре и самые сложные пассажи».

Причины и источники выраженного в интервью отрицательного отношения к занятиям музыкой довольно разные. Чаще всего неудовольствие было связано с трудностями освоения музыкального языка, с не успешностью в этом. Также, по воспоминаниям респондентов, им не нравилось, «было скучно» играть гаммы и маленькие пьесы («хотелось скорее играть как профессиональный музыкант, но для этого нужно было работать!»). Указанные в интервью причины отрицательного отношения к музыке говорят о том, что в принципе музыкой заниматься хотелось, но путь к успеху казался слишком долгим и сложным, и не было уверенности, хватит ли на него сил. Однако ярко выраженное негативное отношение к занятиям в музыкальной школе было зафиксировано лишь в одном интервью – респондент однозначно сказал, что «ненавидел музыкальную школу, и еле вытерпел ее».

Также довольно ярко положительные эмоции переживались по отношению к учителям. По воспоминаниям респондентов, эти эмоции были вызваны как манерой преподавания, так и проявлением личностных качеств в общении с учениками. Положительное отношение было зафиксировано в 90% высказываний об учителях. Эти положительные высказывания, на наш взгляд, интересно дифференцируются, «очерчивая» этим своеобразные области ожиданий учеников от учителей музыки: 46% от всех положительных оценок выражают отношение к манере преподавания того или иного учителя; в 30%

высказываний звучит оценка того, чему их научили педагоги музыкальной школы. Также довольно высокий процент высказываний (38%) касается привлекательных черт и качеств учителей музыки, если так можно выразиться, «за пределами преподавания». Они выражаются достаточно разнообразно, но легко группируются в словосочетание «интересные люди». Это говорит о том, что через общение с преподавателями музыкальной школы учащиеся чувствовали принадлежность к приоткрывающемуся для них другому миру – миру Культуры и Искусства. Также интересно отметить, что 19% из всех положительных высказываний - о том, что учителя помогали, проявляли доброту, заботу, поддерживали и подбадривали, то есть проявляли не профессиональные, а личностные качества. Такие высказывания с очевидностью показывают, что учащимся от таких интересных (а поэтому и значимых) для них людей очень важно было получать поддержку и теплое отношение. Интересно, что как поддержку и ценный опыт некоторые респонденты воспринимали и не вполне «поглаживающие» варианты поведения учителей. Например, 2 респондента упомянули (кстати, в высказываниях положительного толка!) о том, что учителя их контролировали: «заставляли нас работать, не лентяйничать, не давали поблажек». А о том, что учителя музыки «решили судьбу», «перевернули» или определили жизнь, рассказали 3 респондента.

Достаточно ярко в интервью просматривается и отношение к самой музыке: переживание положительных эмоций происходило как от самого процесса «общения с музыкальным произведением», так и от встречи с хорошей музыкой, с искусным исполнителем. Здесь необходимо отметить, что высказывания об отношении к музыке в интервью выглядят очень разнообразно, и от этого их трудно объединить в группы. На наш взгляд, это объясняется тем, что именно в этих моментах интервьюирования выражаются внутренние, интимные чувства и респонденты используют для их выражения сугубо индивидуальные формы. Однако, более-менее повторяющиеся из них выглядят следующим образом: «нравится слушать музыку»; «музыка дает внутреннее наслаждение»; «нравится, когда звучит музыка». Разнообразные высказывания этой группы выражают чувства: радость, восторг, любовь, удовлетворение, красоту. Одно из наиболее красочных высказываний – «музыка – моя жизнь, мой хлеб».

Достаточно выразительным показателем отношения к своему музыкальному прошлому, является отношение к музыкальному инструменту, на котором учились играть респонденты (об этом см. также [8]). В подтверждение этого говорит тот факт, что о музыкальном инструменте в интервью вспоминала (без специально заданного вопроса) почти половина всех участников интервьюирования. При этом положительное отношение по характеру высказываний выявляется у 78% респондентов.

В положительном отношении к музыкальному инструменту отмечают, что нравился его звук, очень нравилось и хотелось играть на нем – это завораживало», «притягивало», «было очень красиво». В ряде высказываний

об инструменте (в 39%) имеют место весьма красноречивые и эмоционально окрашенные выражения: «прекрасный», «очень любимый», «очень замечательный», инструмент «по душе», «храню его и люблю», его «звук волшебный», «очень нравится», и др.

Отдельно хотим обратиться к воспоминаниям о концертных выступлениях, поскольку именно они чаще всего вспоминаются респондентами как самое эмоционально яркое в периоде обучения в музыкальной школе. Эти выступления описываются как самые разнообразные. Так, в интервью вспоминают классные концерты, выступления в зале музыкальной школы, «внешние» выступления в кинотеатрах, организациях, в других городах, клубах, школах, филармонических концертных залах, старинных особняках, интернатах для престарелых, сельских домах культуры, детских домах, в составе концертной бригады в отдаленных поселках, больницах, военных частях, подшефных колхозах, и др. Всего о выступлениях упоминалось в 35 высказываниях, из которых 19 (54%) носят положительный характер. Респонденты указывают, что выступать было приятно, интересно, это нравилось, давало много радости и удовольствия, они испытывали чувство удовлетворения, в ходе выступления переживались яркие эмоции. Встречаются и пояснения о том, что удовольствие на выступлениях было связано с солированием или своей особой миссией (например, ведущий концерта). Это подтверждает предположение о том, что занятия в музыкальной школе давали учащимся дополнительные (по сравнению с обучением в обычной школе) возможности для самореализации и повышения самооценки.

Однако, вспоминая свои выступления, 20% респондентов отмечают сильное волнение, которое вряд ли можно считать однозначно положительным воспоминанием. О том, что им совсем не нравилось выступать, так как при этом испытывали страх, боязнь сцены, прямо указывают 14% респондентов.

Если анализировать немногочисленные отрицательные переживания учеников музыкальных школ, то видно, что они преимущественно связаны с вопросами организации занятий и с проблемами в отношениях с преподавателями: большинство эмоций, переживаемых как самые неприятные, возникали на почве отсутствия взаимопонимания с учителем и ввиду особенностей его поведения по отношению к ученику.

Результаты опроса позволяют утверждать, что эмоциональные переживания в процессе занятий музыкой связаны с оценкой по линии совпадения/несовпадения ожиданий учащихся с их ощущениями от результатов занятий. По итогам исследования, наиболее выраженные ожидания касались, прежде всего, уровня и характера преподавания учителей, объема осваиваемых новых знаний и навыков, а также возможности получать поддержку и помощь от значимых людей. Эти результаты дают повод к размышлениям и выводам для преподавателей музыки - о соотнесении

понимания смысла, целей и задач своей профессиональной деятельности с тем, чего от нее ждут те, на кого она направлена и ради кого осуществляется.

Исследованием обнаружено, что показателем наличия или отсутствия сегодняшней связи с музыкой и своей музыкальной деятельностью, а также своеобразным маркером характера этой связи выступает отношение к своему музыкальному инструменту. В этом отношении отражается стремление либо остаться, либо не остаться в своей сегодняшней жизни приобщенным к миру музыки, к возможности заниматься музыкальной деятельностью хотя бы на самом простом, не публичном уровне – «для себя».

В целом, исследование показало, что повседневность учащихся музыкальной школы второй половины XX века являлась особенной, отличающейся от повседневности детей, посещавших лишь общеобразовательную школу. Она обладала дополнительными (по сравнению с обычной школой) возможностями для наполнения жизни учащихся новыми эмоционально яркими впечатлениями, событиями, деятельностью: по воспоминаниям респондентов, музыкальная школа давала возможность встречи с чем-то ярким и новым - с интересными людьми, с профессиональными музыкантами, со знаменитостями, с новыми знаниями и новой музыкой, с Красотой. Все это позволяет считать, что повседневность учащихся музыкальной школы обладала дополнительными богатыми возможностями для успешной социализации советских детей во второй половине XX века.

Литература

1. Апресян, В.Ю. Эмоции: современные американские исследования / В.Ю. Апресян // Семиотика и информатика. - М.: Всероссийский институт научной и технической информации РАН. - 1995. - № 34. - С. 82-87.
2. Арапова, П.И. Нарративное интервью как метод исследования внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX века / П.И. Арапова // Сибирский педагогический журнал. - 2018. - № 5. - С.29-38.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства. / Л.С. Выготский, под ред. М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987. - 344 с.
4. Дорофеев, Д.Ю. Эмоции и чувства в современных философско-антропологических исследованиях / Д.Ю. Дорофеев // Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. - 2008. - № 5. - С.138-144.
5. Изард, К. Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 954 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003. - 713 с.
7. Симонова, О.А. Изучение эмоций как область междисциплинарной интеграции: история и социология в поисках объяснения

«эмоционального поворота» / О.А. Симонова // Социологическое обозрение. - 2018. Т. 17. - № 3. - С. 356-378.

8. Смирнова, И.Э. Социально-педагогическая реконструкция повседневности учащихся музыкальной школы второй половины XX века / И.Э. Смирнова // Сибирский педагогический журнал. - 2018. - № 4. С. 31 – 39.

9. Смирнова, И.Э. Формирование у школьников-подростков опыта освоения духовной культуры на внеурочных занятиях / И.Э. Смирнова: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2000. - 203 с.

Цаплина О.В.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: tsaplina_ola@mail.ru
Пфайфер Н.Г.
ГБУК г. Москвы «Централизованная библиотечная система Зеленоградского административного округа»
e-mail: natalya-st77@mail.ru
Бородич К.О.
ГБУК г. Москвы «Централизованная библиотечная система Зеленоградского административного округа»

СОЦИАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «БИБЛИОТЕКА ИГРЫ И ИГРУШКИ»

В статье представлено описание научно-исследовательского, культурно-просветительского проекта, внедрение которого будет способствовать эффективному проектированию системных городских образовательных инфраструктур.

Ключевые слова: проект, библиотека, игра, игрушка, игровая среда, инфраструктура образования.

Изменение информационного пространства и социального мира напрямую затрагивает библиотечную сферу. Современная библиотека должна стать частью городской образовательной инфраструктуры, интересной и полезной для детей, подростков, юношей, их родителей, а также бабушек и дедушек.

Современный мир и Россия входят в новую историческую эпоху, для которой характерна игроизация. Играют и дети, и взрослые. Это игры не только в гаджетах, но интеллектуальные и активные игры: шахматы, шашки, настольно-печатные игры, квесты и т. д. Привлечение форм игровой деятельности в работу библиотеки позволит организовать сетевое взаимодействие учреждений культуры и образования и соединить две интереснейшие деятельности: игру и чтение [5].

Данный проект позволит осуществить интеграцию сотрудничества образовательных учреждений и органов культуры. Модернизация российского

образования предполагает разработку и распространение новых технологий, создание площадок обмена передовыми практиками образования, повышение социальной удовлетворенности, а также максимально возможное использование потенциала социокультурной среды [1]. Привлечение пространства и средств библиотеки позволит эффективно проводить образовательные, культурно-досуговые и научно-просветительские мероприятия с жителями города.

Тип проекта: среднесрочный проект научно-исследовательского и культурно-просветительского характера.

Цель проекта: разработка и апробация концепции и технологии внедрения социально-исследовательского проекта «Библиотека игры и игрушки».

Задачи проекта:

Разработать концепцию использования различных форм игровой деятельности в культурно-досуговой и научно-просветительской деятельности библиотеки.

Внедрить различные формы игровой деятельности и модель игровой среды в культурно-досуговую и научно-просветительскую деятельность библиотеки.

Провести пилотажное исследование эффективности внедрения различных форм игровой деятельности в культурно-досуговую и научно-просветительскую деятельность библиотеки.

Провести анализ результатов пилотажного исследования.

Составить методические рекомендации по организации и внедрению различных форм игровой деятельности в культурно-досуговую и научно-просветительскую деятельность библиотеки.

Подготовить аналитические материалы по результатам пилотажного исследования внедрения различных форм игровой деятельности в культурно-досуговую и научно-просветительскую деятельность библиотеки

В качестве ожидаемых конечных результатов мы предполагаем:

Для детей: возможность пользоваться широкой базой игр и игровых пособий (полигон игрушек); возможность найти участников для совместных игр; развитие коммуникативных способностей и социальных навыков (создание игровых сообществ по разным критериям); развитие интереса и воспитания любви к художественной литературе (игровое опосредованное знакомство с литературой и ресурсами библиотеки).

Для родителей: возможность повысить психолого-педагогическую культуру в понимании роли различных игр и игрушек для развития детей (лекторий); возможность научиться использовать игровые технологии в обучении и общении с ребенком (мастер-классы).

Для библиотеки: повышение охвата населения и привлечение бóльшего количества людей в сферу деятельности библиотеки; получение научно-обоснованных данных о предпочтениях и интересах социума; участие в организации образовательной и досуговой инфраструктуры города; создание

дружественной, эмоционально-комфортной обстановки в среде библиотеки; развитие умений проектировать развитие городской социальной инфраструктуры с учетом уникальных возможностей игровых технологий; обобщение и трансляция профессиональному сообществу опыта моделирования различных форм работы игровой среды в библиотеке.

Для осуществления данного проекта необходимо целенаправленное, продуманное наполнение игровой среды библиотеки.

Цель данной работы – организация предметно-пространственной среды библиотеки, содержащей средства для организации и проведения разных видов игр.

Необходимые средства.

1. Полигон игрушек (социальная акция, которая поможет на благотворительных началах собрать необходимое игровое наполнение среды).

2. Пространство с мягкими модулями-трансформерами (позволит организовать отдельное пространство для игры, использовать модули как игровые предметы-заместители).

3. Маркерное покрытие стены (создание «стены творчества» для организации коллективной или индивидуальной деятельности, также включенной в игру).

4. Отдельное пространство для настольных и интеллектуальных игр (пространство, отделенное от общей комнаты с помощью ширмы, экрана и т.п., которое даст возможность сосредоточиться на игре).

5. Центр для конструирования (Лего-конструирование, другие виды конструкторов).

6. Центр театрализованных игр, игр-драматизаций (наборы для инсценировки сказок, наборы Бибабо, настольный и теневой театр).

7. Центр народных игр.

8. Музей игрушки.

9. Фокусы, игрушки-забавы (мелкие волчки из разных материалов, фигурки животных и птиц с забавными движениями, с музыкой, пением или звукоподражанием, калейдоскопы и т.п.).

10. Центр «бросового» материала (различного рода ненужные вещи, которые могут стать предметами-заместителями в ролевой игре: палочки, веревочки, кубики, коробочки, тряпочки) [4].

Для реализации проекта необходимо организовать лекторий «Игра, игрушка и психология» для родителей и всех желающих.

Цель лектория – повышение психолого-педагогической культуры родителей в понимании роли различных игр и игрушек для развития детей. Лекторий представляет собой форму информационно-просветительской деятельности по формированию умений использовать игровые технологии в обучении и общении с ребенком.

План проведения лектория «Игра, игрушка и психология»

Месяц	Тема лектория	Мероприятие
Сентябрь	«В каждой избушке свои игрушки» (Как создать развивающую игротеку дома?)	Акция «Полигон игрушек». Интерактивный музей дворовых игр. День открытых дверей «Библиотека знакомая и незнакомая» или флэш-моб «Время играть и читать!»
Октябрь	«Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало! Правильно ли это?» (Что такое антиигрушка?)	Выставка-презентация «Моя любимая игрушка». Дети и взрослые показывают и рассказывают о своей любимой игрушке
Ноябрь	«Работящие люди в песочнице растут»	Выставка книг «Человек и игрушка» (или «Человек играющий»). Мастер-класс «Полезные игры и игровое оборудование для игр в песочнице»
Декабрь	«Кто в куклы не играл – тот счастья не видал»	Выставка «Самодельная игрушка» (или «Игрушки-самоделки»; «Изобретатели игрушек»). Мастер-класс по изготовлению элементарных самодельных игрушек
Январь	«Всю технику людям Земли конструкторы изобрели!»	Мастер-класс по играм с различного рода конструкторами и игрушками-роботами
Февраль	«Трудное детство – деревянные игрушки?»	Мастер-класс по проведению настольных игр «Территория игры». Турнир настольных игр «Территория игры»
Март	«Как играть с детьми с особенностями в развитии?»	Чемпионат по головоломкам «Планета головоломок»
Апрель	Игропедагогика	Театрализованные игры «Расскажи сказку!»
Май	Игра для пожилых людей	Выставка и мастер-класс «Любимые игры и игрушки наших бабушек и дедушек»
Июнь	«Серьезно об игре и игрушки»	Обобщающая лекция психолога. Интерактивный музей дворовых игр

Полученные в ходе выполнения проекта результаты могут быть использованы в ходе интеграции и реализации сотрудничества образовательных учреждений и органов культуры [2].

Результаты проекта работы будут обсуждаться на семинарах, внедряться в практику учреждений образования и культуры города Москвы. Подведение

итогов научно-исследовательской работы состоится в рамках круглого стола на базе Централизованных библиотечных систем.

Выводы и рекомендации по итогам реализации проекта позволят расширить диапазон практического взаимодействия учреждений образования и культуры с целью создания городской культурно-образовательной инфраструктуры.

Литература

1. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка / А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.А. Айгунова. М.: Издательство: ООО «Издательство "Экон-Информ"», 2014. 99 с.
2. Карпова С.И., Бадикова Е.А. Исследовательская деятельность как фактор позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития». М.: Спутник +, 2016. С.7-10.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2007.
4. Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции: Текстовое электронное издание. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. 2016. С. 577-582.
5. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: материалы X международной научно-практической конференции, г. Москва, 11 октября 2013 г. М.: Изд-во «Спецкнига», 2013. С. 130-135.

Русина А.С.
аспирант ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г.Чернышевского»
e-mail: korib27@yandex.ru

ПЕДАГОГИКА ГРАЖДАНСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ: ОБЗОР ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Анализ отечественных диссертационных исследований последних трех десятков лет позволяет обнаружить различные терминологические конструкции: гражданское образование, гражданское воспитание, формирование (воспитание, развитие) гражданственности, политическая социализация. Каждая из предложенных конструкций, в силу своей междисциплинарной открытости, представляет интерес сразу с нескольких сторон, являясь предметом специального изучения отдельных гуманитарных и общественных наук.

Гражданское образование является предметом специального исторического исследования с точки зрения преемственности традиций гражданского общества, их влияния на современную концепцию образования в России (Н.А.Григорьева, И.И.Тюляева), рассматривается в рамках предмета социальной философии (О.А.Михалина). В педагогических исследованиях раскрываются историко-педагогические аспекты становления и развития теории и практики гражданского образования в России (О.В.Лебедева, Г.Т.Суколенова, И.В.Суколенов), вопросы функционирования и развития системы гражданского образования в условиях мегаполиса (И.А.Галанцева), крупного города (Е.Б.Цыбизова), в контексте региональных особенностей (М.Б.Никышов, П.П.Симоненко, И.В.Скворцова и др.), общеобразовательной организации (С.Л.Посмитная, Л.А.Холопова, Н.Ю.Яшина); технологические аспекты реализации гражданского образования школьников (Е.А.Кайхурова, А.Е.Новиков, Т.Ю.Сайпулаева и др.). Особую группу составляют диссертационные работы, представляющие модели гражданского образования за рубежом (Ю.С.Спицин, А.В.Фахрутдинова, Е.Н.Харитонова).

Дефиниция «гражданского воспитания» представлена исключительно исследованиями в области педагогической науки. В данном случае интерес педагогов-исследователей связан не с эксплицитными характеристиками процесса гражданского образования, а имплицитными, аналитико-рефлексивными особенностями формирования активной гражданской позиции, как позиции осознаваемой, артикулируемой и реализуемой. В этой связи авторы обращают внимание на ценностные характеристики процесса подготовки гражданина, так как именно они определяют направленность гражданской позиции, апеллируя к дефинициям «гражданского воспитания».

Историко-педагогические аспекты теории и практики гражданского воспитания анализируются в работах Л.А.Доржиевой, А.А.Щеголева, А.В.Щупаева. Моделирование процесса гражданского воспитания детей и молодежи в современных условиях не исключает и даже актуализирует обращение к творчеству А.С. Макаренко (С.С.Невская), педагогическому наследию В.А.Сухомлинского (Л.Р.Аванесян). Концепции гражданского воспитания школьников и молодежи представлены и обоснованы в нескольких диссертационных исследованиях на степень доктора педагогических наук: работы А.С.Гаязова (1996), Л.И.Аманбаевой (2002), Г.Я.Гревцевой (2006), Л.В.Кузнецовой (2007). Существенный ряд работ посвящен проблемам гражданского воспитания в условиях школы, урочной и внеурочной деятельности (С.Н.Беккер, А.А.Павлов, Е.В. Ростовцева, Р.Г.Чулкова, М.А.Шкробова,). Отдельное внимание уделяется возможностям и методикам гражданского воспитания школьников на уроках истории (Б.У.Джумаев), географии (Т.П.Осипова), права (С.Ш.Носиров). В центре внимания диссертантов оказывается не только школа, несмотря на ее значимую роль в гражданском воспитании. Подвергаются осмыслению содержание и методики гражданского воспитание школьников в общественных организациях (Л.Ю.Мастыкина, О.В.Солодова) и молодежных

движениях (В.Г.Игишев), в условиях внеклассной и внешкольной деятельности (Н.С. Попов, Ж.В.Предвечная), в сфере дополнительного образования (А.А.Артемов, Л.С.Белозерова), средствами музейной педагогики (М.Г.Чесняк). В отечественных исследованиях имеют место такие словосочетания, как гражданско-патриотическое воспитание (В.В.Гладких, Э.И.Минуллина, И.А.Полищук), гражданско-правовое воспитание (М.Х.Шхагапсоева), нравственно-гражданское воспитание (Т.З.Шервашидзе, М.А.Якобсон). Дефиниция «гражданское воспитание» используется и в исследованиях зарубежной практики: сравнительное исследование специфики гражданского воспитания младших школьников в России и Иране (М.З.Салехи); соотнесение процессов гражданского и религиозного воспитания школьников в Германии (Н.П.Князькова); вопросы современного гражданского воспитания в школе США (О.А.Семисотнова), в частности, и в англоязычных странах (А.В.Фахрутдинова), в целом.

Применение термина «гражданственность» характерно для новейших исследований 2010-2018 гг., где в центре внимание находится воспитание подростков или старшеклассников. Гражданственность рассматривается как интегративное качество личности и результат целенаправленного педагогического воздействия, по-разному интерпретируется авторами. Так же по-разному исследователи представляют сущность исследуемого процесса, говоря о «формировании гражданственности», «воспитании гражданственности», «развитии гражданственности». Вариативностью отличаются и условия организаций, где разворачивается воспитательный процесс: в общеобразовательной школе (Е.Л.Власова, Н.А.Иванова, Л.Х.Погосян, Е.С.Вагайцева), в современных детских общественных объединениях (О.И.Петрич), в условиях взаимодействия школы и городского социума (Е.Г.Коротаева).

Политическая социализация предполагает вхождение личности в политику, в ходе которого формируется политическое сознание индивида, подразумевается сущностное понимание политических категорий школьником в отличие от поверхностной информированности. С.В.Данилов в своем диссертационном исследовании рассматривает особенности образовательного процесса в качестве фактора политической социализации учащихся. Зависимость политической социализации учащихся от образовательной модели школы исследует С.Г.Ихсанова. И.В.Самаркина изучает роли и функций школьного учебника как средства политической социализации в период постсоветской трансформации политической системы. В работе С.А.Лошаковой анализируется роль институционных инноваций и новейших технологий гражданского образования в процессе политической социализации. В качестве концептуально близкой к предыдущему варианту может рассматриваться концепция А.Н. Иоффе, который использует конструкт «гражданское становление» («процесс принятия личностью ответственности за собственные поступки, основанный на информированности и политической грамотности, заинтересованности в

общественном благе и направленности своей деятельности на решение существующих социальных проблем») [2, с.4].

З.Г.Абубакаров в своем исследовании тесно связывает гражданское воспитание с гражданской социализацией, которая рассматривается как процесс становления гражданина через усвоение каждым индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей и традиций в профессиональной, политической и правовой сферах жизнедеятельности, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [1]. К использованию понятия «гражданская социализация» в последние десятилетия склоняется и Г.Я.Гревцева, которая предлагает включать в гражданскую социализацию правовую и политическую [3].

Таким образом, сущность и трактовки категорий «гражданственности», «гражданского образования», «гражданского воспитания», «политической социализации» намечают проблемное поле исследования. Общим основанием для данных конструкций является наличие явно выраженной заинтересованности государства в формировании и развитии активной гражданской позиции личности, обеспечивающей сохранение и воспроизводство позитивного отношения к государству в целом, и существующим институтам власти в частности.

Литература

1.Абубакаров З. Г. Оптимизация процесса социализации молодежи в системе гражданского воспитания (на материале Чеченской Республики): автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Махачкала, 2012. – 20 с.

2.Иоффе А.Н. Теория и практика подготовки учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2010. – 38 с.

3.Литвак Р.А. Гревцева Г. Я. К уточнению понятия «гражданская социализация»// Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 1 (29). – С. 155-158.

4.Суколенов И.В. Теория и практика гражданского образования: Историко-педагогические аспекты: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2001. – 45 с.

5.Суколенова Г.Т. Исторические условия развития современного гражданского образования в Российской Федерации: автореф дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 19 с.

Бобышев В.С.
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: b-ven@mail.ru
Чернышова Е.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: 9153098815@mail.ru
Егоян С.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: esasoft3@mail.ru
Иванов П.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: pavel2041@mail.ru
Ханин С.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: xan4ikxan@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВАНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье раскрывается идея реализации дифференцированного подхода к дополнительному образованию школьников. Показано, что дифференцированный подход к преподаванию курсов «Робототехника», а также дополнительное образование в кванториумах и экспериментаниумах с опорой на современные цифровые технологии позволяет педагогу создавать целостную образовательную среду, развивающую потенциал школьников с различными типами интеллекта.

Ключевые слова: дополнительное образование школьников, дифференцированный подход, теория множественного интеллекта, искусственный интеллект в дополнительном образовании, кванториум, экспериментаниум.

The article reveals the idea of implementing a differentiated approach to the additional education of schoolchildren. It is shown that the teaching of the "Robotics" course based on the theory of multiple intelligence allows the teacher to create a holistic educational environment that develops the potential of schoolchildren with different types of intelligence. Two forms of additional education in Moscow are studied from the perspective of differentiated approach. Advantages of using A.I. in additional education are examined.

Keywords: additional education of schoolchildren, differentiated approach, theory of multiple intelligence, artificial intelligence in additional education, experimentanium, quantorium.

В настоящее время организация дополнительного образования обучающихся с учетом склонностей и способностей учащихся не потеряла своей актуальности. Она объясняется наличием относительно негибких

учебных программ, не всегда учитывающих индивидуальные особенности каждого конкретного ученика.

В педагогической науке и практике эта проблема осмыслена. Традиционно дифференцированный подход реализуется через организацию групповой работы обучающихся, в которой посредством различного содержания, методов обучения учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, поскольку игнорирование этих особенностей приводит к существенной потере познавательного интереса к учебе со стороны школьников.

В настоящее время наиболее ярко дифференцированный подход к образованию детей представлен в системе дополнительного образования, в частности, в экспериментаниумах и кванториумах [4]. Они представляют собой интерактивные музеи, в которых «все нужно трогать руками».

В многочисленных залах экспериментаниумов выставлены различные содержательные экспозиции по фундаментальным естественнонаучным тематикам. В экспериментаниумах есть залы акустики, оптики, магнетизма, электричества, механики, космоса. В них посетители могут услышать эхо своего голоса, увидеть себя в кривом зеркале, побывать в водной комнате или зале головоломок. Все эти экспозиции не только демонстрируют суть основных законов природы, но и побуждают посетителей к более глубокому изучению физики, химии, биологии, географии.

Несколько иной формат реализации дифференцированного подхода представлен в кванториумах, нацеленных на формирование изобретательского мышления и развития технических способностей детей.

В кванториумах предлагается модульная система обучения. Она включает большое количество направлений естественных наук и технических отраслей. Первые три месяца ребенок «погружается» в инженерную тематику в режиме «тест-драйв». Далее он может самостоятельно выбрает наиболее интересное для него проектное направление.

Для организации дифференцированного обучения в кванториумах и экспериментаниумах развиты институты менторства и тьюторства. Так, на заседаниях «Клуба менторов» творческие команды детей могут представить свои проекты и получить рекомендации и оценку специалистов.

Дифференцированный подход в кванториумах и экспериментаниумах также реализуется при проведении просветительских и образовательных мероприятий (мастер-классов, воркшопов, конференций), к участию в которых приглашаются обучающиеся, проявившие наибольший интерес к соответствующей тематике или показавшие наилучшие результаты.

Еще один способ реализации дифференцированного подхода к образованию обоснован Г. Гарднером в научном труде [3], а педагогическая интерпретация его теории представлена Т.Г. Галактионовой в книге [2]. Обобщая точки зрения этих ученых, можно утверждать, что существует девять основных типов человеческого интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, аудио-музыкальный,

телесно-кинестетический, естественнонаучный, внутриличностный, межличностный и экзистенциальный.

Ученые полагают, что вербально-лингвистический интеллект представляет собой способность использовать язык для высказывания, запоминания и последующего извлечения из памяти мыслей, встраивание их в уже имеющуюся информацию.

Для человека с логико-математическим типом интеллекта предметом анализа становятся все окружающие предметы. «Математики» непосредственное оперирование реальными предметами предпочитают заменять числами, моделями, абстрактным символами и ментальными образами [5].

У индивида с визуально-пространственным интеллектом ярко выражена способность точно воспринимать формы, различные предметы, представлять и модифицировать на основе зрительных восприятий. «Визуал» умеет воссоздавать разные аспекты зрительного образа даже при физическом отсутствии предмета. Субъект с пространственным интеллектом вербальной информации предпочтет сведения из карт, схем, диаграмм.

Аудио-музыкальный интеллект – это способность человека исполнять, сочинять музыку и/или получать от нее удовольствие. Люди с данным типом интеллекта тонко чувствуют ритм и гармонию музыки. Они склонны «думать звуками» и иными музыкальными шаблонами.

Если у субъекта преобладает телесно-кинестетический интеллект, то он обрабатывает информацию через тактильные сигналы. Для «кинестетика» характерно прекрасное владение собственным телом, чувство баланса, умелые руки, способные ловко манипулировать внешними объектами.

Естественнонаучный интеллект связан со способностью человека ориентироваться в природе. Данный тип интеллекта наиболее востребован в дисциплинах, предполагающих наличие исследовательских способностей, позволяющих исследовать окружающий мир.

Внутриличностный интеллект определяет способности индивида распознавать свои чувства, намерения, желания, мотивы, стремление осознать самого себя.

Основной характеристической способностью межличностного интеллекта выступает умение замечать различия между окружающими его людьми, видеть разницу между их культурой, настроением, темпераментом, мотивами, намерениями. Межличностный интеллект раскрывается через эмпатию, понимание способов взаимодействия с другими людьми, умение исследовать сообща.

Экзистенциальный тип интеллекта характеризует способность выходить не только за пределы «собственного я», но и задавать такие глобальные вопросы, как: «Кто мы такие? Почему мы здесь? Что с нами будет? Почему мы умираем? В чем смысл жизни?» и др.

В настоящее время есть и принципиально иные подходы к реализации дифференцированного подхода к образованию. Они реализуются посредством искусственного интеллекта (далее – ИИ).

Этот термин впервые был предложен в США в 1956 году Джоном Маккарти. В настоящее время искусственный интеллект рассматривается как свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, традиционно считающиеся прерогативой человека [1]. Это функции распознавания лиц, написание книг и музыки, диагностика болезней и пр.

В системе образования искусственный интеллект может отслеживать индивидуальный прогресс каждого обучающегося, подстраивать образовательный процесс под цели и интересы каждого ученика. Кроме этого, ИИ может автоматизировать процесс оценивания знаний, экзаменационного контроля, а также предоставлять оперативную обратную связь.

Примерами реализации дифференцированного подхода к организации дополнительного образования детей на основе искусственного интеллекта являются технологии Cram101 и MATHiaU.

В технологии CRAM101 искусственный интеллект внедрен для повышения эффективности работы с учебником [8]. Искусственный интеллект используется для «беглого просмотра» содержимого учебника. Программа включает заметки, тесты, после выполнения которых обучающемуся предлагается сконцентрироваться на недостаточно усвоенных им темах.

Другим примером использования искусственного интеллекта для реализации дифференцированного подхода в дополнительном образовании является программа Carnegie Learning’s MATHiaU [7]. Она включает в себя адаптивную обратную связь, визуализацию прогресса, оценку и прогноз ожидаемых результатов.

Опираясь на международный и отечественный опыт, нами разработаны программы дополнительного образования, в которые включены задания и упражнения, развивающие у обучающихся все типы интеллекта.

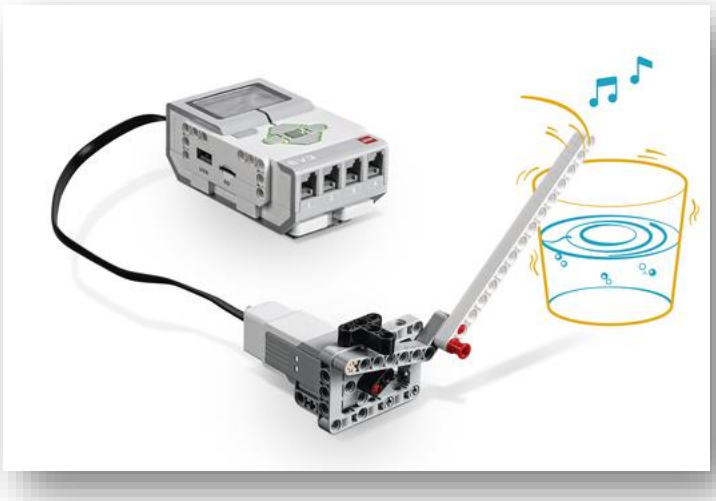


Рисунок 1. Пример использования образовательных решений ЛЕГО для развития у обучающихся аудио-музыкального типа интеллекта

Например, на курсе «Робототехника» для развития у детей аудио-музыкального типа интеллекта мы предлагаем создать машину, позволяющую «видеть музыку» (рис. 1).

Упражнение «Марионетка» предполагает придумывание обучающимися конструктора-андроида, которому можно было бы рассказывать истории. Очевидно, что это задание ориентировано на развитие у школьников вербально-лингвистического и телесно- кинестетического типов интеллекта.

Для развития визуально-пространственного интеллекта мы предлагали обучающимся погрузиться в 3D-мир. Как показала практика, на курсе дополнительного образования «Робототехника» для кадет было весьма увлекательным задание придумать из LEGO свой форт Боярд (рис. 2).

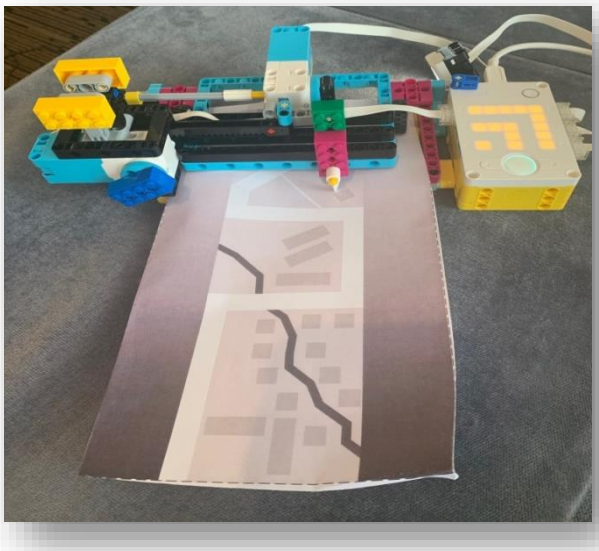


Рисунок 2. Использование образовательных решений ЛЕГО для развития у обучающихся визуально-пространственного типа интеллекта

Внутриличностный и межличностный типы интеллекта мы предлагаем развивать посредством построения модели главного персонажа одной из терапевтических сказок. В ходе занятия обучающиеся учились распознавать и понимать различные эмоции, а также использовать цифровые приложения для создания собственных историй.

Для детей с вербально-лингвистическим типом интеллекта в кванториумах и экспериментаниумах предлагаются научно-популярные лекции, в которых известные ученые рассказывают о природе различных явлений. Эмоциональная подача материала, возможность разговаривать и даже кричать не оставляет равнодушным ни одного «вербала».

Для детей с логико-математическим типом интеллекта представлено большое количество экспонатов, содержащих формулы. Например, имеется квадрокоптер с формулой расчета его грузоподъемности.

Для «визуалов» экспериментаниум предлагает огромное количество шоу-программ, в том числе, с кривыми зеркалами, комнатами с «мебелью великана» и пр.

Ученики с аудио-музыкальным типом интеллекта в экспериментаниумах и кванториумах смогут узнать, как работают музыкальные инструменты и даже увидеть звук своими глазами без использования специальной техники.

Для кинестетиков в кванториумах и экспериментаниумах предлагается более 300 экспонатов, которые они могут передвигать, собирать, разбирать и проверять на прочность

Для детей с доминирующими внутриличностным типом интеллекта предлагаются активности, позволяющие на новом уровне осознать своих внутренние намерения и устремления. Например, есть возможность «рисовать» руками на стене, с разноцветными светодиодами.

Для детей с межличностным типом интеллекта предлагаются экспонаты требующие слаженной командной работы. Например, предлагается игра, в которой два человека с помощью дистанционного управления управляют единственным роботом, переносящим грузы.

Дети с экзистенциональным типом интеллекта в зале «Космос» получат немало пищи для размышлений.

В перспективе мы планируем разработать ИИ, который сможет учитывать количество ошибок разных типов и подстраивать задания таким образом, чтоб обучающийся оставался в рамках зоны ближайшего развития.

Апробация данной идеи осуществлена авторами статьи в ГБОУ г. Москвы «Школа №1354», ГБПОУ г. Москвы «Колледж полиции» и ГКОУ «Кадетская школа – интернат №5 «Преображенский кадетский корпус». Получены объективные данные, свидетельствующие о том, что опора на теорию множественного интеллекта и современные цифровые технологии позволяет педагогу дополнительного образования создавать целостную образовательную среду, развивающую потенциал школьников с различными типами интеллекта.

Литература

1. Булычев И.И., Шутов Р.В. О сущности естественного и искусственного интеллектов // Вестник ТГУ, выпуск 1 (25), 2012. С. 22-27.

2. Галактионова, Т.Г. Педагогика текста: опыт семиотического решения: коллективная монография / Т.Г. Галактионова. Автор-составитель и научный редактор Т. Г. Галактионова. – Спб, 2013.

3. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта /Г.Гарднер. – М.: Изд-во «Вильямс», 2007.

4. Лесин, С.М., Осипенко Л.Е., Щербакова Т.В., Махотин Д.А. Экспериментариум как перспективная форма организации прикладного математического и инженерного образования // Вестник РМАТ. 2016. №2. С. 61-65.

5. Осипенко, Л.Е. Развитие математических способностей одаренных младших школьников средствами исследовательской деятельности /Л.Е.Осипенко, И.А. Толокнова // Одаренный ребенок. 2014. №4.

6. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах. М.: Академия, 2009. 240 с.

7. “MATHiaU,” long live math: A Blog by Carnegie Learning. [Online]. Available: https://www.carnegielearning.com/products/software-platform/mathiau-learning-software/.

8. “The notion of artificial intelligence is a thing of the past. The reality of artificial intelligence is a thing of today” CTI. [Online]. Available: http://contenttechnologiesinc.com/.

СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕГО ВОСПИТАНИЯ



Солдатенко К.Ю.
соискатель ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: ksusha24061989@yandex.ru
Карпова С.И.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сложившаяся в современной образовательной практике система обучения иностранному языку в дошкольном возрасте затрудняет формирование иноязычных коммуникативных умений у детей, поскольку иноязычная коммуникация дошкольников с педагогом и сверстниками в рамках занятий имеет кратковременный характер. Только при условии создания иноязычной языковой среды в зоне ближайшего окружения ребенка (в детском саду и семье), дошкольники получают возможность систематического повседневного общения, что является основным условием успешного формирования иноязычных коммуникативных умений у детей. Предлагаемая модель формирования иноязычных коммуникативных умений у старших дошкольников предусматривает активное участие семей воспитанников в образовательном процессе, что позволяет создать языковую среду для успешного формирования иноязычных коммуникативных умений у детей.

Ключевые слова: языковая среда, иноязычные коммуникативные умения, старшие дошкольники, взаимодействие с семьями, образовательный процесс.

Социально-коммуникативное развитие в дошкольном возрасте, являясь важнейшей образовательной областью, включает широкий спектр задач,

реализация которых происходит в процессе общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности (познавательно-исследовательской, игровой, коммуникативной и др.) [5]. Обучение детей иностранному языку способствует формированию иноязычных коммуникативных умений как способов владения средствами коммуникации на иностранном языке, расширяющими лингвистический кругозор и границы познания мира посредством приобщения к культуре стран изучаемого языка с целью благоприятной адаптации к мультилингвальной и поликультурной ситуации в современном мире.

В системе отечественного образования интеграция иностранного языка в образовательный процесс ориентирована на период обучения детей в основной общеобразовательной школе. Однако данные научных исследований (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, И.В. Вронская, Н.Д. Гальскова, Г. Доман, В. Пенфильд, Р. Робертс, С.И. Рубинштейн, Т. Элиот и др.), свидетельствуют о том, что наиболее чувствительным периодом для изучения иностранных языков является период от пяти до девяти лет. В дальнейшем мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и сложнее приспосабливаются к новым условиям [2].

В теории и практике обучения детей иностранному языку выделяются два основных подхода. Первый подход предполагает освоение иностранного языка параллельно родному языку в билингвальной семье или полиязычной среде, но такая ситуация пока не является типичной для большинства детей в нашей стране. Согласно второму подходу, освоение иностранного языка лучше начинать в старшем дошкольном возрасте (5-8 лет), когда ребенок уже достаточно усвоил систему родного языка и сознательно относится к усвоению другого языка. В этом возрасте у детей еще не сформированы штампы речевого поведения и они не испытывают трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке. Реализация второго подхода предполагает изыскание резервов в организации процесса обучения и создании педагогических условий, позволяющих использовать потенциал сензитивного для усвоения иностранного языка периода старшего дошкольного возраста. Правильно выстроенная с позиций лингводидактитики и психологингвистики методическая система, основу которой составляют развивающие игровые методики с максимальным использованием наглядного материала и направленные на воспитание у детей интереса к языку, мотивации к его изучению является необходимым и доказавшим свою эффективность условием усвоения дошкольниками иностранного языка [4]. Однако анализ состояния проблемы формирования у дошкольников иноязычных коммуникативных умений в современной образовательной практике свидетельствует о том, что, несмотря на достаточную разработанность учебно-методических материалов, сформировать высокий уровень иноязычных коммуникативных умений у дошкольников крайне трудно, поскольку иноязычная коммуникация детей с педагогом и сверстниками в рамках занятий имеет кратковременный характер. Только при условии создания

иноязычной языковой среды в зоне ближайшего окружения ребенка (в ДОО и семье), дошкольники получают возможность систематического повседневного общения со сверстниками и взрослыми на иностранном языке, что и является основным условием успешного формирования иноязычных коммуникативных умений у детей.

В научной литературе понятие «иноязычные коммуникативные умения» определяются как способы выполнения действий, обеспечивающие межличностное и межкультурное общение людей на иностранном языке [3].

Во многих современных исследованиях обосновывается положительное влияние иноязычного обучения на развитие речи старших дошкольников, умственных способностей, социализацию (В.И. Тимошенко, В.А. Оспанова; М. Буак, М. Гросс, М. Каушанская; Н. Штайнер, С. Хейз); успешное становление и взаимодополнение словаря ребенка (Р. Голинкофф, Д. Джигере, Дж. М. Куин, Е. Хофф); речевого моделирования на фонетическом, грамматическом, лексико-стилистическом уровнях, ясной вербальной и «рабочей памяти» (Ф. Дженез, Дж. Морган, Л. Пирс; С.А. Роджас-Барахона, С.Е. Форстер; Дж. Верхаген, П. Лизерман; Дж. Соййер). Раннее иноязычное образование обеспечивает готовность ребенка к школе, развивая навыки ранней грамотности и саморегуляции (Х. Дач, М. Марти, С. Мелвик, К. Нобл).

Иноязычные коммуникативные умения имеют сложную структуру, в структуре иноязычных коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста можно выделить:

- информационно-коммуникативные умения (умения пользоваться языковыми нормами иностранного языка - фонетические, лексические, грамматические);

- регуляционно-коммуникативные умения (умения взаимодействовать с собеседником в процессе игровой, образовательной деятельности);

- аффективно-коммуникативные умения (умения чувствовать, оценивать эмоциональное состояние партнера).

Основываясь на данной структуре, определяются критерии и показатели для изучения иноязычных коммуникативных умений старших дошкольников (таблица 1).

Таблица 1. Критерии и показатели развития иноязычных коммуникативных умений старших дошкольников

Критерии	Показатели
Информационно-коммуникативный критерий	Умение фонетически правильно повторять английские звуки, слова, фразы (фонетика-аудирование, артикулляция).
	Умение узнавать, произносить и понимать значение изученных слов, фраз иностранного языка (лексика).
	Умение грамматически правильно составлять иноязычное высказывание по образцу и без опоры на образец взрослого (грамматика).

Регуляционно-коммуникативный критерий	Умение участвовать в диалоге и беседе на иностранном языке (говорение – диалог, монолог).
	Умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, работать в паре, в группе детей.
	Умение оценивать собственное коммуникативное поведение и поведение сверстников и взрослых в процессе общения.
Аффективно-коммуникативный критерий	Умение проявлять эмоциональное отношение к тому, о чем хочет рассказать и к участникам общения.
	Умение проявлять эмоциональное предпочтение в общении.
	Умение стремиться к общению, к признанию и пониманию взрослых и сверстников.

С целью создания иноязычной языковой среды в зоне ближайшего окружения ребенка, способствующей усвоению иностранного языка и формированию иноязычных коммуникативных умений у детей в процессе повседневной коммуникации со сверстниками и взрослыми, следует выстроить систему взаимодействия субъектов дошкольного образования процесса: воспитателей, родителей (членов семей) воспитанников, педагогов иностранного языка.

В результате анализа состояния проблемы исследования в научных источниках и современной отечественной образовательной практике нами была спроектирована модель формирования иноязычных коммуникативных умений у старших дошкольников, основу модели составляют положения системно-деятельностного, социокультурного, личностно-ориентированного и интегративного подходов.

Модель включает следующие компоненты: концептуальный (цель, задачи, принципы), содержательный (направления, разделы), организационно-технологический (формы, методы, средства) и оценочно-результативный (педагогический мониторинг).

Основная цель реализации модели – формирование иноязычных коммуникативных умений у старших дошкольников в процессе взаимодействия субъектов дошкольного образования: педагогов-воспитателей, старших дошкольников, родителей (членов семьи) воспитанников, педагогов иностранного языка.

Модель формирования у старших дошкольников иноязычных коммуникативных умений представлена на рисунке 1.

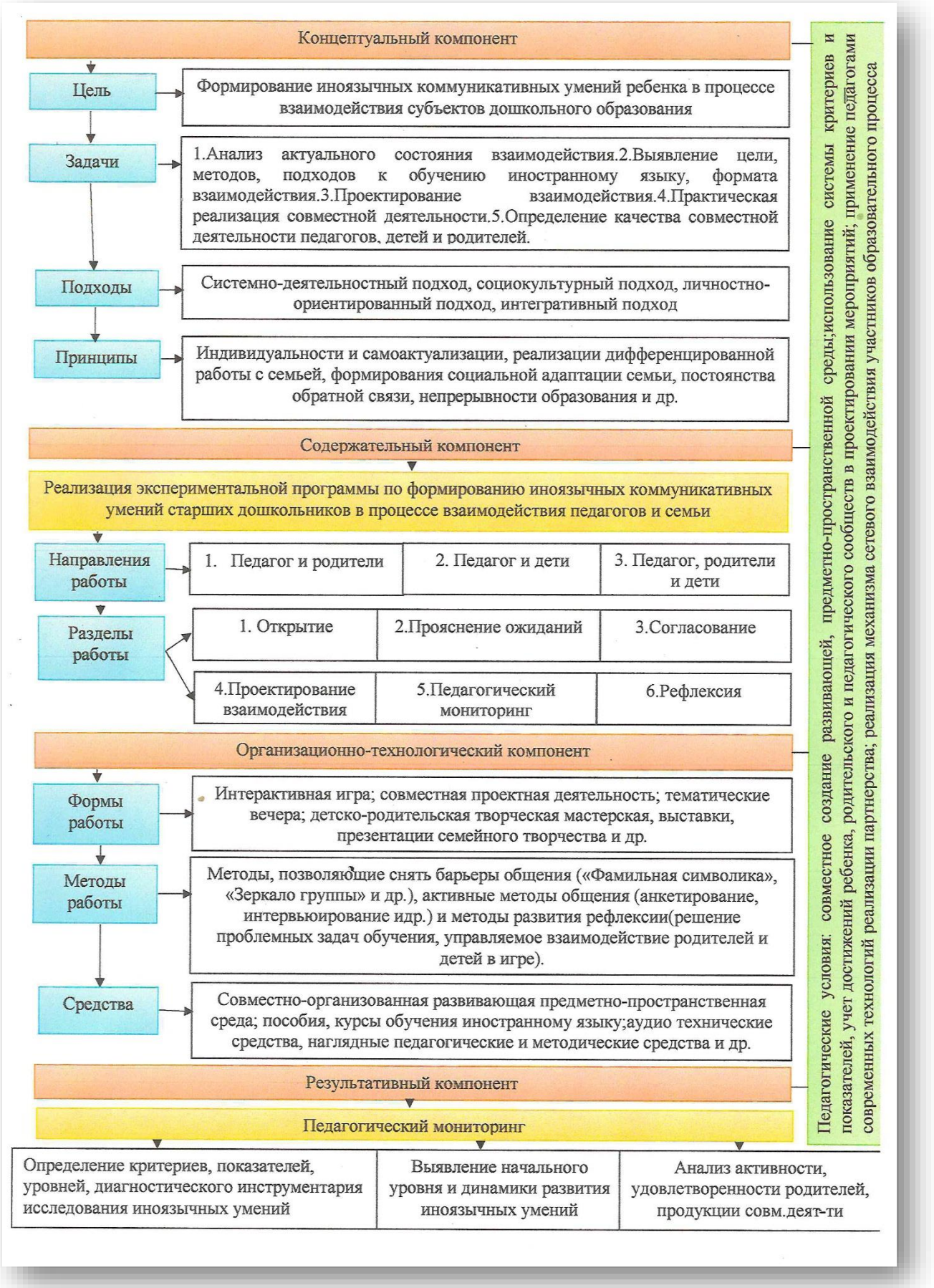


Рисунок 1. Модель формирования иноязычных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Модель реализуется в процессе обучения дошкольников по специально разработанной программе дополнительного образования по английскому языку «Learn English together» («Учим английский вместе»), включающей раздел "The teacher and the family" («Педагог и семья»). Данный раздел является центральным в структуре программы, его содержание направлено на становление взаимосвязанной деятельности педагога иностранного языка с родителями (членами семей) с целью формирования иноязычных коммуникативных умений и создания иноязычной языковой среды в зоне ближайшего окружения ребенка. Учебно-тематический план представлен в таблице 2.

Таблица 2. Учебно-тематический план программы дополнительного образования для старших дошкольников по английскому языку «Learn English together», раздел "The teacher and the family" («Педагог и семья»)

Сентябрь		
	Тема	Взаимодействие с родителями
	Знакомство	«День открытых дверей» в дошкольной организации. Знакомство с папкой-передвижкой «На занятиях английского языка» - беседа, вопросы и предложения.
	Английские звуки	Проведение родительского собрания, объявления, консультации, проведение презентации кружка английского языка с показом программы обучения, фотографий и т.д.
	Страна изучаемого языка	Совместное оформление уголка английского языка в группе, поиск картинок, фотографий.
	Что я умею делать	Консультация «С какого возраста лучше начинать изучение иностранного языка?», индивидуальные беседы, оказание помощи при изучении английского алфавита, звуков английского языка. Совместное оформление стенда кружка английского языка. Диагностика начального уровня сформированности иноязычных коммуникативных умений у ребенка – обсуждение результатов.
Октябрь		
	Посуда	Выставка методической литературы. Консультация об использовании Интернет ресурсов в процессе изучения английского языка.
	В детском саду	Помощь в подборе детских песен на английском языке. Показ медиатеки по изучению иностранного языка. Работа с родительским активом.

	Лесные животные	Выполнение домашнего задания «Дорисуй животное». Разучивание лексики занятия, рифмовки о животных. Мастер-класс «Колобок» с использованием кукольного театра - как можно легко запомнить названия лесных зверей на английском языке.
	Веселые зверята	Совместная деятельность - создание масок животных с обыгрыванием коммуникативных ситуаций. Разучивание песни «Twinkle the little star».
Ноябрь		
	Домашние животные	Совместная проектная деятельность «В веселом цирке». Составление совместно с родителями мини-рассказа о своем домашнем животном на английском языке (два-три предложения). Помощь в поиске зарубежных сказок на английском языке для чтения детям.
	Игрушки Toys	Разучивание лексики занятий. Рисование любимой игрушки дома. Выставка детских работ. Осенний праздник с песнями и стихами на английском языке.
	Животные на ферме	Выполнение домашнего задания – оригами животного. Выставка детских работ. Поиск стихотворений на английском языке о животных, разучивание с ребенком одного из них. Помощь в оформлении стенда «Советы и рекомендации». Памятка «Игры при обучении фонетике английского языка».
	Африканские животные	Тематический вечер - драматизация детьми сказки «Колобок» на английском языке. Выставка рисунков «Осенний вернисаж». Разучивание песенки «Two little dicky birds». Создание «Красной книги» с называнием, рисованием и презентацией ее страниц.
Декабрь		
	В цирке	Разучивание лексики занятия. Памятка «Как изучать английский алфавит».
	Мир вокруг нас	Акция «Защитим нашу планету» (создание плакатов с лозунгами на английском языке) Вечерние посиделки – драматизация сказки «Теремок» детьми и родителями. Выставка рисунков сюжета сказки.
	Рождество, Новый год	Разучивание песни «Jingle bells». Родительское собрание с показом презентации о праздновании Рождества и Нового года в Великобритании.

	Части суток	Оформление стенгазеты «Наши успехи в изучении иностранного языка». Оформление приглашений на новогодний праздник. Новогодний праздник с пением песен и чтением стихов на английском языке. «Почтовый ящик»-ваши пожелания и вопросы. Домашнее задание на каникулы – выучить стихотворение на английском языке.
Январь		
	Одежда	Собрание-выставка «Конкурс чтецов стихов на английском языке» (с вручением грамот). Консультация о современных программах и курсах обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста.
	Транспорт	Разучивание лексики занятия. Рисование транспортных средств. Открытое занятие по ПДД на английском языке.
	Моя семья	Подготовка фотоколлажа или стенгазеты «Моя семья». Разучивание рифмовки о семье на английском языке.
Февраль		
	Моя семья	Разучивание песни «Rain, rain go away». Вечерние посиделки «Инсценирование стихотворения» с рассказами детей о своей семье на английском языке.
	Профессии	Выполнение домаш*него задания – раскрашивание картинок и называние изображенных предметов. Совместная деятельность «Наши увлечения».
	Местоимения	Мастер-класс «Как быстро запомнить английские местоимения». Памятка «Игры при обучении лексике английского языка». Праздник «Папин день» с играми, песнями и стихами на английском языке.
	Цвета	Оформление выставки рисунков «Зимний вернисаж» с рассказами детей. Консультация по просмотру мультфильмов на английском языке.
Март		
	Цвета	Рисование радуги и называние ребенком ее цветов. Выставка рисунков. Праздник «Мамин день» с играми, песнями и стихами на иностранном языке.

	Моя внешность	Разучивание песни «Head, shoulders, knees and toys». Рисование портрета члена семьи с называнием частей тела. Интерактивная игра «Роль игры в процессе обучения английскому языку».
	Числа	Рисование, называние и раскрашивание любимой цифры. Разучивание счета до 10 на английском языке. Родительское собрание – круглый стол (обсуждение проблем и трудностей детей в процессе обучения).
	Еда	Выполнение задания - игра «Happy birthday». Просмотр мультфильма «Том и Керри «Happy birthday»» в домашних условиях.
Апрель		
	Еда (овощи и фрукты)	Разучивание лексики занятия. Составления журнала любимых блюд семьи с подписью и называнием на английском языке. Оформление уголка информации высказываниями ученых, пословицами, поговорками на английском языке.
	Блюда английской кухни	Вечерние посиделки – презентация «Блюда английской кухни». Конкурс семейных талантов «Чему мы научились в кружке английского языка». Совместное создание портфолио успехов ребенка в изучении иностранного языка.
	Предлоги	Детско-родительская творческая мастерская – создание эмблемы детского сада с поиском названий нарисованных объектов на английском языке. Консультация «Как заинтересовать ребенка изучением английского языка?»
	Английский этикет	Поиск и разучивание вежливых слов на английском языке. Вечерние посиделки «Вечер зарубежных сказок». Выставка рисунков сюжета из зарубежных сказок.
Май		
	В школе	Разучивание песенки «I went to school one morning». Оформление выставки или фотоколлажа «Весенний вернисаж». Мастер-класс «Обучение английскому языку с использованием пальчиковой игры («finger games»)на тему: «Моя семья» («My family»)».
	Качества	Диагностика уровня сформированности иноязычных коммуникативных умений детей. Разучивание лексики занятия.

	Английский алфавит	Выполнение домашнего задания «Рисование, называние и раскрашивание любимых букв английского языка». Развлечение с детьми «АВС-викторина». Памятка «Игры при обучении английскому алфавиту». Итоговое родительское собрание – обсуждение результатов обучения иностранному языку.
	Подведение итогов	Стенгазета «Как мы занимаемся в кружке английского языка?» Итоговое мероприятие (конкурсы, КВН, театрализованная постановка, викторина и пр.)

Программа по формированию иноязычных коммуникативных умений у старших дошкольников включает три основных направления работы: «Педагог и родители»; «Педагог и дети»; «Педагог, родители и дети»; а также три этапа реализации (подготовительный, основной, заключительный). Результативность программы определялась на каждом этапе посредством педагогического мониторинга, наблюдения за участниками взаимодействия.

Первое направление реализации программы «Педагог и родители» включает в себя три этапа – подготовительный, основной и заключительный. В работе с родителями (членами семьи) воспитанников на подготовительном этапе последовательно реализуются шаги установления взаимодействия: открытие, прояснение ожиданий.

На этапе открытия (сентябрь, 1 неделя) выявляется направленность родителей на взаимодействие: изучение социального статуса и микроклимата семьи, уровня владения английским языком посредством интервьюирования, ознакомление родителей с результатами диагностики начального уровня сформированности иноязычных умений детей. На этапе прояснения ожиданий (сентябрь 2, 3 неделя) согласуются с родителями цель, методы и условия успешного взаимодействия. Родителей педагог знакомит с содержанием программы, регламентом занятий и других совместных мероприятий, отвечает на все интересующие их вопросы, такие как: «Как помочь ребенку выполнить домашние задания», «Как выучить с ребенком слова на английском языке, не зная этот язык?», «Необходимы ли моему ребенку индивидуальные занятия?» и др.

На этапе согласования (сентябрь 4 неделя) педагог приглашает родителей участвовать в занятиях вместе с детьми, организует демонстрацию-выставку методической литературы и медиатеки, включающей электронные энциклопедии, словари, мультимедийные материалы для образовательной работы с детьми, проводит консультации для родителей и воспитателей по ознакомлению с существующими программами обучения детей иностранному языку. На данном этапе формируется родительский актив, к основным функциям которого относятся оказание помощи педагогу в организации и проведении мероприятий, активное участие и привлечение остальных родителей к совместной работе. На данном этапе происходит становление системы взаимодействия педагога с родителями (семьями) воспитанников на

уровне педагогического партнерства с формированием единых целей, задач и координацией совместных действий в процессе образовательной работы.

На этапе педагогического мониторинга взаимодействия с семьями дошкольников (октябрь 3,4 неделя по май) проводится активная образовательная работа по формированию иноязычных коммуникативных умений не только у старших дошкольников, но и всех субъектов взаимодействия посредством организации и проведения интересных, согласованных с родителями, совместных мероприятий, в том числе, и программы занятий.

Таким образом, посредством продуктивного взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников возможно спроектировать необходимую для успешного формирования иноязычных умений у дошкольников языковую среду, способствующую усвоению иностранного языка детьми в процессе повседневной коммуникации со сверстниками и взрослыми.

Литература

1. Пряничникова Л.В. Психологическая готовность ребенка к изучению иностранного языка//Сибирский педагогический журнал. 2011, №8. – С. 183-190.
2. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. Учебное пособие для студентов вузов. М.: Владос, 2010.- 201с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению М.: Просвещение, 1991. – 223с.
4. Солдатенко К.Ю., Карпова С.И. Формирование у старших дошкольников иноязычных коммуникативных умений в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей// Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2019, Т.18, № 39. - С. 74-82.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) [Электронный ресурс]//RUL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 24. 02.2019).

Рапай М.Я.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: vesnuska1974@yandex.ru
Сухова Е.И.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК ПРОФИЛАКТИКА БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВКА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Данная статья посвящена проблеме безопасности детей дошкольного возраста на улицах и дорогах города, организации профилактических мероприятий с дошкольниками в условиях дошкольной образовательной организации, а также ознакомлению детей с правилами дорожного движения.

Ключевые слова: профилактика дорожно-транспортного травматизма; профилактика безопасности ребенка в современном социуме; безопасность детей на улице и дорогах города; дорожно-транспортный травматизм; комплексный подход к организации образовательного процесса профилактике дорожно-транспортного травматизма дошкольников

This article is devoted to the problem of the safety of preschool children on the streets and roads of the city, the organization of preventive measures with preschool children in a preschool educational organization, as well as familiarizing children with the rules of the road.

Keywords: road traffic injury prevention; prevention of child safety in modern society; child safety on the streets and roads of the city; road traffic injuries; an integrated approach to the organization of the educational process for the prevention of road traffic injuries of preschoolers

Безопасность детей на улице и дорогах города – проблема, которая уже не одно десятилетие поднимается на государственном уровне, общественностью, средствами массовой информации и официально признается как первоочередная задача по защите, сохранении жизни и здоровья человека, невыполнение которой ведет к дорожно-транспортному травматизму, является причиной достаточно высокой смертности среди детей и молодежи.

Официальная статистика отмечает уменьшение количества ДТП на дорогах России в 2018 году, однако, смертность детей, по сравнению с 2015-2016 годами превысила предыдущие показатели на 16000 человек.

Современный социум с его проблемами сохранения безопасности человеческой жизни, заставляет обратить самое серьезное внимание на подготовку к полноценному вхождению детей в сложный мир взрослых, с их правилами и ограничениями. Организацию профилактических мероприятий по предотвращению дорожно-транспортных происшествий, в которых могут

пострадать дети, должны постоянно осуществлять воспитатели и педагоги на всех уровнях образования с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.

Желательно системно и целенаправленно начинать проводить данную работу с детьми уже с четвертого года жизни. Это связано с тем, что у дошкольников, как правило, отсутствует осознанная защитная реакция на дорожную обстановку, которая уже сложилась у взрослого человека. Поэтому обучение ребенка правилам безопасного поведения на дороге, выработка устойчивого и сознательного отношения к соблюдению жизненно необходимых правил поведения на дорогах – важная задача для поддержания демографического потенциал страны.

Успешное решение данной задачи состоит в целенаправленном, комплексном подходе к организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях/организациях совместно с представителями ГИБДД и семьями воспитанников.

В отдельных дошкольных учреждениях/организациях уже существует практика по профилактике детского дорожного травматизма, а также безопасности поведения детей на улице и в общественном транспорте. Однако, очень часто подобная работа проводится в лучшем случае эпизодически или остается только прописанной в необходимых документах дошкольных организаций.

В нашей статье хотелось бы поделиться именно интересным опытом работы дошкольных учреждений по организации системы социальной подготовки дошкольников к вхождению в мир взрослых. Специально, методистами ДОУ разрабатывается план работы по профилактике дорожно-транспортного травматизма на дорогах нашего города, который включает: методическую работу с педагогами, детьми и семьями воспитанников, отделами ГИБДД.

Такая работа охватывает все виды деятельности дошкольника, поскольку наилучшим усвоением полученных знаний, является их практическое подкрепление через разные виды продуктивной, игровой и самостоятельной деятельности. Так, например, при изучении ребятами правил дорожного движения, дети должны уметь выполнять такие социальные роли, как: «Я – пешеход», «Я – пассажир в городском транспорте (троллейбусе, автобусе, метро), «Я – водитель транспортного средства (велосипеда, самоката, санок и др.).

Педагоги-практики отмечают, что дети дошкольного возраста еще плохо отличают на улице города, откуда идет звук – справа или слева, поэтому могут попасть в ДТП или, пытаясь догнать своего друга не смотрят по сторонам и не видят движущегося автомобиля, считая, что если игрушечная машинка может остановиться по желанию игрока, то и большая машина тоже остановится, не понимая, что жизнь – это не игра. Поэтому, ознакомление детей дошкольного возраста с основными правилами дорожного движения можно включить во все направления программы воспитания и обучения в детском саду и не выделять

их в отдельный раздел. В связи с этим, непосредственное обучение и воспитание нормам и правилам поведения на дорогах, общественном транспорте, желательно включить отдельными частями в различные формы обучения на занятиях по ознакомлению в окружающим, развитию речи, художественно-эстетического (изобразительное искусство, конструирование, аппликация, лепка), физического и музыкального воспитания.

В качестве интересных методов обучения детей правилам дорожного движения можно использовать небольшие стихотворные формы. Например, как запомнить знак «Пешеходный переход»:

Всем знакомые полоски знают дети, знает взрослый,
На ту сторону ведет – Пешеходный Переход!
На пути ребят – дорога, транспорт ездит быстро, много.
Светофора рядом нет, знак дорожный даст совет.
Надо, чуть вперед пройти, там, где «Зебра» на пути.
Пешеходный переход» - можно двигаться вперед!
Или знак «Место остановки автобуса»:
В этом месте пешеход терпеливо транспорт ждет.
Он пешком устал шагать, хочет пассажиром стать.
Если ты собрался с другом в зоопарк или в кино,
Подружиться с этим знаком вам придется все равно,
Он домчит вас быстро, ловко Знак….Автобусная остановка!

Использовать короткие стишки для запоминания дорожных знаков можно в любых видах игровой деятельности: подвижных, сюжетно-ролевых, дидактических и др.

Для создания более целостного представления дошкольниками окружающей среды большого города, педагоги подбирают специальный информационный материал для родителей, оформляют развивающую предметно-пространственную среду в группах. Это могут быть методические разработки для проведения игр с учетом возраста детей, включающие: игры, экскурсии, в т.ч. виртуальные, сценарии досуговых мероприятий и театральных постановок, вариативное дополнительное оснащение в группах дидактическим материалом для настольных игр, дорожные знаки, занимательные игры и упражнения, книги, детские энциклопедии, макеты по правилам дорожного движения и т.п. Используя данный материал в непосредственной образовательной деятельности, дети получают новые знания, умения и навыки в специально встроенных условиях образовательной среды, а дальнейшее закрепление приобретенных знаний, может проходить в самостоятельной повседневной игровой деятельности как в условиях группы, так и на прогулке.

В настоящее время существует практика некоторых детских садов, когда отдельные занятия, игры, мероприятия по мере проведения выкладываются на сайт детского сада или в другие социальные сети, где родители могут посмотреть то, чем занимаются ребята в детском саду в реальном времени, а также в дальнейшем задать вопросы воспитателям, как организовать

закрепление полученных знаний детьми, например, в выходные или праздничные дни. Постепенно, в ходе системной работы в методическом кабинете детского сада накапливается подборка методического материала как для детей, так и для взрослых, в т.ч. для родителей, педагогов, ведущих занятия в кружках дополнительного образования по теме: «Знакомство дошкольников с правилами дорожного движения».

Формирующуюся подборку методического материала желательно сразу раскладывать его по возрастным группам. Так, если в младшей группе детей знакомят с правильным названием отдельных видов транспорта и его назначением, даются основные представления об использовании светофора, то по каждой конкретной теме разрабатываются перечень игр, конспекты занятий, мероприятий на закрепление полученных знаний. На прогулке ребята с помощью воспитателей имеют возможность наблюдать за движением транспорта и пешеходов при переходе улицы, учатся правильно различать и называть знакомые виды транспорта, а в подвижных играх или смоделированных дорожных ситуациях, закреплять назначение каждого сигнала светофора.

Детей 4-5 лет можно учить свободно ориентироваться на территории детского сада. Положительным мы считаем опыт детских садов, которые использовали дорожки детского сада для разметки в соответствии с правилами дорожного движения: пешеходные переходы, стойки со светофорами, указатели остановок транспортных средств и т.п. Вместе с тем, ребята данного возраста уже способны усваивать требования взрослых о запрещении самостоятельного выхода за пределы территории детского сада во время прогулок. На занятиях задания по расширению знаний о правилах дорожного движения усложняются введением дополнительного дидактического материала, например, предлагающего заштриховать, обвести или дорисовать дорожные знаки, указатели для пешеходов и т.д. На примере слайд-шоу можно предложить ребятам выполнить задания, которые помогут пешеходам находится в безопасности, вводит в активную лексику слова: тротуар, пешеходный переход, сигналы светофора, основная дорога и другие.

Детям старшего дошкольного возраста желательно прочно усвоить требования для пешеходов, т.к. это составляет основу безопасности жизни человека, поэтому необходимо, чтобы дети уже хорошо понимали основные понятия «дорожного словаря», закрепление которого хорошо поверяется в досуговых мероприятиях, когда ребенок не задумывается над правильным ответом, а действует в соответствии с предложенной ему дорожной ситуацией. В этом случае, используя педагогическую диагностику, педагоги могут, используя встроенное наблюдение, провести анализ усвоенных детьми основных понятий.

Вместе с родителями детям можно предложить нарисовать дорожную карту ежедневного пути следования в детский сад, на которой схематично отображаются: переходы через улицу, перекрестки дорог, движение транспорта по этой улице, светофоры, а может для некоторых детей путь в

детский сад более сложный и приходится добираться общественным транспортом. В этом случае, можно рассмотреть и в дальнейшем дополнить маршрут ребенка особенностями дорожных ситуаций и попросить рассказать, как с ними справиться. Например, как поступить, если поток автомобилей застал его на проезжей части дороги, как переходить шоссе, имеющее основную проезжую часть и дороги дублеры, как в данном случае светофор помогает пешеходам справиться с этой трудной задачей и т.п.

Во время просмотра с детьми видео роликов в виртуальном пространстве воспитатели могут обращать внимание на правильные или неправильные действия пешеходов, следя за тем, как ребята объясняют причины создания опасных ситуаций на дороге по вине пешеходов и какие правила надо не только знать, но и применять, чтобы каждый человек, оставался в безопасности.

Безусловно одной из самых запоминающихся мероприятий для старших дошкольников являются игры-соревнования. По закреплению правил дорожного движения в дошкольных организациях проводятся: викторины «Юный пешеход», «Безопасная улица», «Я водитель» (велосипеда, самоката, санок и т.п.); «Путешествие в страну дорожных знаков», «Школа пешеходных наук» и т.д.

Игры-соревнования на территории детского сада с приглашением сотрудников ГИБДД привлекает внимание не только детей, но и родителей бабушек, дедушек, старших братьев и сестер, которые могут принимать участие, в т.ч. и в семейных командах по выполнению сложных заданий, выполнение которых контролируют и оценивают сотрудники ГИБДД.

У старших дошкольников усложняется и тематика сюжетно-ролевых игр. Вводятся, ставшие уже привычными для ребят такие игровые конструкторы как, «Автомастерская», «Заправочная станция», «Станция технического обслуживания автомобилей», «Автомойка». Объединяя эти конструкторы в единую сюжетно-ролевую игру, на основе комплексного подхода, педагог может помочь детям связать в детском представлении картину взаимодействия человека и транспорта в современном городе.

И если в непосредственно образовательной деятельности дети знакомятся на примерах литературных героев с правилами поведения на улицах города, в подвижных играх, учатся регулировать свое поведение в зависимости от сигнала регулировщика или направляющего, то в дидактических играх дети учатся моделировать реальные ситуации в социальной среде, выстраивать отношения между людьми на улицах города, в транспорте и т.п.

Поэтому в дошкольной образовательной организации желательно разработать единые подходы к разработке и организации игровой деятельности, связанной с профилактикой безопасности детей на улицах города и усвоение ими правил дорожного движения, разработать организационно-педагогические условия эффективного внедрения правил дорожного движения во все виды деятельности дошкольника. К таким условиям можно отнести:

- использование социально-педагогического и воспитательного потенциала дошкольной образовательной организации по эффективному освоению детьми правил поведения детей на улице и в транспорте;

- разработку Программы комплекса мероприятий по профилактике дорожно-транспортного травматизма и безопасности детей на улицах города;

- организацию системы взаимодействия детского сада и семей воспитанников;

- выстраивание взаимодействия дошкольной образовательной организацией с отделами Государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД).

Таким образом, рассматривая проблему профилактики безопасности ребенка в современном социуме следует начинать с организации обучения детей дошкольного возраста правилам дорожного движения, поведения на дорогах и улицах города. Эффективному решению поставленных задач будет способствовать организация единого комплексного подхода при тесном взаимодействии образовательной организации, семьи и Государственной инспекции безопасности дорожного движения. Совместно разработанная и реализованная Программа комплекса мероприятий по профилактике дорожно-транспортного травматизма и безопасности детей на улицах города с учетом потенциала дошкольной образовательной организации, подготовки педагогов к решению данной проблемы, особенностей детей дошкольного возраста, участия семей воспитанников, привлечение заинтересованных представителей общественных организаций и административных органов.

Литература

1. Кобзева Т.Г., Холодова И.А., Александрова Г.С. Правила дорожного движения. Система обучения дошкольников/Т.Г. Кобзева, И.А. Холодова, Г.С. Александрова. – Волгоград: Учитель, 2016. – 224с.

2. Основы безопасного поведения дошкольников/автор-составитель О.В. Черемшенцева. – Волгоград: Учитель, 2010. – 207с.

3. Коломеец Н.В. Формирование культуры безопасного поведения у детей 3-7 лет/ Н.В. Коломеец. – Волгоград: Учитель, 2015 – 172с.

4. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество дошкольников: Учебное пособие/Т.С. Комарова, А.И. Савенков. М., 2005. 128 с.

5. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Педагогическая этика (словарь-справочник): Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. -М.: Экон-информ, 2012. -309 с.

Савенкова Т.Д.
старший преподаватель ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: tdpichik1@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время система отечественного образования ориентирована на развитие у детей, начиная с дошкольного возраста, социального интеллекта, обеспечивающего позитивную социализацию и успешное вхождение в социум. Учитывая проблемный характер современной ситуации социального развития, разобщенность современных детей, их погруженность в виртуальную реальность, практически с раннего возраста, приоритетной задачей является выстраивание системы педагогического сопровождения развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности как ведущего инструмента развития детских взаимоотношений.

Ключевые слова: старшие дошкольники, совместная деятельность, социальный интеллект, педагогическое сопровождение.

At present, the system of national education is focused on the development of social intelligence, which ensures positive socialization and successful entry into society, in children from preschool age. Given the problematic nature of the current social development situation, the disunity of modern children, their immersion in virtual reality, almost from an early age, the priority is to build a system of pedagogical support for the development of social intelligence among older preschoolers in the process of joint activities as a leading tool for developing children's relationships.

Keywords: older preschoolers, joint activities, social intelligence, pedagogical support.

В настоящее время система отечественного образования ориентирована на развитие у детей, начиная с дошкольного возраста, позитивной социализации, навыков гибкого социального поведения (умение понимать эмоциональное состояние окружающих, прогнозировать их поведение для установления межличностных контактов и выстраивания взаимодействия, умения продуктивно работать в группе сверстников, общаться адекватно коммуникативной ситуации и др.).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования социально-коммуникативное развитие ребенка является одной из важнейших образовательных областей [6].

К числу основных задач этой образовательной области относится развитие не только «жестких» (hard skills), но и мягких навыков (soft skills), к которым, в частности, относятся социальный и эмоциональный (как составная часть социального) виды интеллекта ребенка. Ученые (Н. Ф. Виноградова, А.

Голфрид, Р. Дзурилла, Исаева, С.А. Козлова, И. Куликовская, А.И. Савенков, Р. Сроуф, и др.) отмечают, что в старшем дошкольном возрасте интенсивно складываются предпосылки для развития социального интеллекта и становления социальной компетентности.

На фоне развивающихся познавательной активности и самосознания у старших дошкольников наблюдается устойчивое желание расширить круг общения, вступить в коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участвовать в коллективной продуктивной деятельности. Дети активно входят в социальный мир, где познавательные интересы перемещаются с «мира вещей» на «мир людей» (А.И. Савенков) и направлены на постижение социальной стороны жизни людей, на характер их взаимоотношений, они с удовольствием исполняют роли взрослых в сюжетно-ролевых играх, в театральных инсценировках и т.д.[2].

Согласно мнению большинства специалистов, характеристики социального интеллекта у детей дошкольного возраста проявляются в способности понимать эмоциональные состояния и мотивы своих поступков и поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия, находить способы выхода из конфликтной ситуации, выбирать стратегии социального поведения и уметь применять их в различных ситуациях.

Важность задачи развития социального интеллекта у старших дошкольников возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития, разобщенности современных детей, в значительной мере погруженных в виртуальную реальность. В связи с этим одной из важнейших задач является выстраивание системы педагогического сопровождения развития социального интеллекта у старших дошкольников в современной образовательной среде.

Проблема сопровождения (педагогического, психологического, психолого-педагогического) всесторонне рассматривалась во многих отечественных исследованиях (Н.Бережнова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, И.Э. Куликовская, А.А. Майер, С.А. Маркова, Н.Н. Михайлова, А.П. Тряпицына, Т.И. Чиркова и др.). Ученые под педагогическим сопровождением понимают сложный процесс взаимодействия педагога, ребенка, родителей, ведущий к личностному прогрессу в развитии сопровождаемого (ребенка). При этом сопровождение подразумевает сохранение максимума личностной свободы сопровождаемого, особенно в ситуациях выбора [1].

Рассматривая процесс развития социального интеллекта у старших дошкольников, мы обращаемся, прежде всего, к практике совместной деятельности дошкольников как ведущего инструмента развития детских взаимоотношений. Результаты изучения образовательного потенциала совместной деятельности для позитивной социализации личности нашли отражение в работах С. Ахунджаровой. В.К. Дьяченко, С.А. Козловой, Т.С. Комаровой, А.И. Савенкова, Т.Д. Савенковой, Ф.А. Сохиной, Е. И. Тихеевой,

И.Т. Турро и др., а также работах в области педагогической психологии (С.Ю. Степанов и др.).

В процессе совместной деятельности у детей интенсифицируются межличностные отношения, возникающие на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий, активно формируются поведенческие стратегии по отношению к партнерам. Они могут строиться на основе стремления к сотрудничеству и быть ориентированы на содействие и результативную помощь другим, активное стремление к достижению общих целей, а могут напротив, проявляться в противодействии достижению целей другими участниками. Характер их формирования в дошкольном возрасте зависит от руководящей роли взрослого (педагога).

Именно педагог содействует становлению у ребенка способности разбираться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения, устанавливать образование причинно-следственной связи между действиями участников совместной деятельности, в том числе, и отношений между ними.

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка как процесс пролонгированной корректной помощи и поддержки, направленный на активизацию скрытых ресурсов развития сопровождаемого, на его собственные возможности и создание на этой основе условий для социальной адаптации и успешного вхождения ребенка в социум.

Система педагогического сопровождения развития социального интеллекта ребенка представляет собой целенаправленную деятельность, интегрирующую усилия всех участников образовательного процесса, и позволяющую реализовать индивидуальный образовательный маршрут ребенка, который строится на основе комплексной диагностики базовых параметров его социального интеллекта (когнитивных, эмоциональных, поведенческих).

В соответствии с логикой процесса развития социального интеллекта у старших дошкольников выстраивается система педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации, которая включает три основных блока: диагностический, развивающий, оценочно-рефлексивный (рис. 1).

I блок - диагностический, выявление исходного уровня развития базовых параметров социального интеллекта у старших дошкольников, анализ и оценку результатов. Опираясь на концепцию развития социального интеллекта А.И. Савенкова [5], в качестве базовых параметров нами были выделены: когнитивные (социальные знания, социальная память, социальное прогнозирование); эмоциональные (эмоциональная отзывчивость, эмоциональная выразительность, сопереживание, эмпатия); поведенческие (социальное восприятие, социальное взаимодействие, саморегуляция). Важной задачей является подбор диагностических методик, позволяющих оперативно выявить уровень развития базовых параметров социального интеллекта у детей.

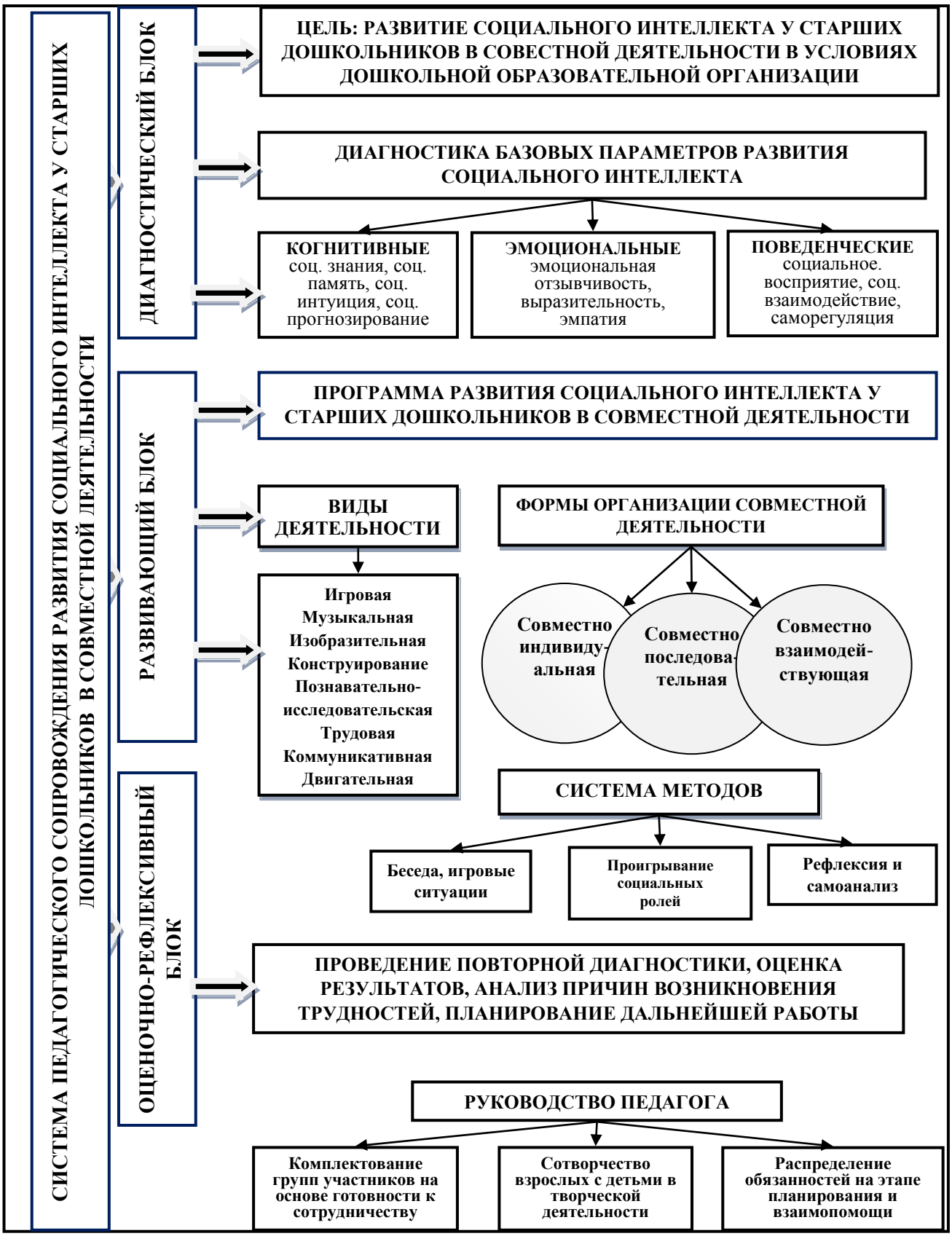


Рисунок 1. Модель педагогического сопровождения развития социального интеллекта у старших дошкольников в совместной деятельности

Для оценки уровня развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста разработаны методики, анализ содержания которых свидетельствует об их направленности в основном на выявление когнитивных параметров в структуре социального интеллекта и в меньшей степени на выявление эмоциональных и поведенческих проявлений (О.Е. Смирнова, И.В. Харитонова А.М. Щетинина и др.).

С целью выявления уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников нами был составлен комплект диагностических методик в соответствии с тремя блоками выделенных параметров (понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций; управление своими эмоциями и социальным поведением), их интегративная оценка дает общее представление об уровнях развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста [4]. Наличие в каждой группе параметров эмоционального компонента обусловлено высокой степенью влияния эмоций на когнитивную и поведенческую сферы личности старших дошкольников, характер их общения и взаимодействия с окружающими.

II блок – развивающий, включает разработку и реализацию программы развития социального интеллекта у старших дошкольников в разных формах организации совместной деятельности со сверстниками и взрослыми в различных видах детской деятельности (игровой, двигательной, изобразительной, музыкальной и др.). В работах специалистов по психологии совместной деятельности (В.Г. Асеев, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, Д.А. Ошанин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.), традиционно выделяются три основные формы её организации: совместно-индивидуальная; совместно-последовательная; совместно-взаимодействующая. В соответствии с содержательными характеристиками трех основных форм организации совместной деятельности педагог проектирует содержание образовательного процесса с учетом постепенного усложнения встающих перед детьми коллективных творческих задач. Наиболее простой формой организации является совместно-индивидуальная, предполагающая сначала автономную работу каждого участника и только на заключительном этапе результат работы всех участников объединяется в общий процесс, например, в создание общей художественной композиции, включающей индивидуальные продукты творческой деятельности каждого ребенка.

В данной форме организации совместной деятельности можно выделить три варианта, в зависимости от наличия или отсутствия общего замысла: 1-й вариант предполагает наличие общего замысла, который педагог оговаривает заранее с участниками в начале работы; 2-й вариант – педагог не оговаривает с участниками совместной деятельности основной замысел; 3-й вариант предполагает отсутствие общего плана или замысла, просто на заключительном этапе работы результаты деятельности каждого участника соединяются в общую конструкцию. В случае первого варианта каждый

участник учится планировать свою работу, соотносить ее с общим замыслом и деятельностью других [3].

Второй и третий варианты привлекательны своим импровизационным характером и предполагают развитие креативности у участников совместной деятельности. Совместно-последовательная форма организации деятельности представляет собой своеобразный производственный конвейер, когда результат, полученный одним участником, становится предметом деятельности следующего участника. Наиболее сложной формой организации является совместно-взаимодействующая, предполагающая четкое согласование действий участников на всех этапах работы: от планирования до завершения. В рамках данной формы организации совместной деятельности могут быть организованы парное, групповое (по три-четыре человека) и взаимодействие в группах относительно большого состава (например – подгруппа/группа).

Мы считаем, что три основные формы организации совместной деятельности имеют относительную самостоятельность, между ними отсутствуют жесткие границы, и они могут плавно трансформироваться одна в другую. Совместно-взаимодействующая форма организации отличается наибольшей вариативностью, она предполагает взаимодействие участников в паре, в небольшой группе и большой группе. Эти формы организации взаимодействия универсальны и практически не зависят от предметной специфики деятельности. Они могут осуществляться на любом предметном содержании, будь то игра, изобразительная деятельность, конструирование, спортивные игры, театральная деятельность или хоровое пение.

Построение процесса позитивной социализации дошкольника с использованием потенциала сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками, способно быть очень результативным. Совместная деятельность способствует воспитанию таких элементов социального - ориентированного поведения, как отзывчивость, обязательность, создает прекрасные условия для формирования навыков сотрудничества, формирует первый опыт лидерства.

III блок – рефлексивно-оценочный, предполагает повторную диагностику уровня развития базовых параметров социального интеллекта у детей, анализ и обсуждение результатов, выявление причин возникновения трудностей, планирования дальнейшей работы.

Мы, безусловно, разделяем утверждение Л.С. Выготского о том, что эмоциональное и социальное, как и когнитивное развитие дошкольника происходит не само собой, оно осуществляется на основе деликатного, целенаправленного воспитания, осуществляемого взрослым. В этом процессе важную роль, как справедливо отмечал А.В. Запорожец, играет авторитетный (референтный) для ребенка взрослый.

Характер взаимоотношения этого взрослого с окружающими, его поведение, его аффективные реакции на происходящее задают ребенку социальные нормы, стандарты и модели способов эффективных действий в

социуме. Важно, что ребенок подражает эмоциональным реакциям и социальным поведенческим проявлениям этого взрослого, поскольку взрослый служит образцом для подражания.

Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности проявляется в корректном руководстве педагога на всех этапах включения детей в разные формы организации совместной деятельности, а также сотворчестве педагога с детьми в совместной художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрально-игровой).

Руководство педагога предполагает:

- педагогически целесообразное комплектование состава каждой группы детей, основной показатель – потенциальная готовность каждого ребенка к сотрудничеству с целью достижения максимального образовательного эффекта для каждого из детей;
- обсуждение с детьми и распределение обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах выполнения работы;
- создание игровых ситуаций взаимодействия в повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, педагогическое сопровождение развития социального интеллекта представлено тремя взаимосвязанными блоками образовательной работы со старшими дошкольниками в процессе совместной деятельности и базируется на поэтапном включении детей в разные формы организации совместной деятельности (совместно-индивидуальную, совместно-последовательную, совместно-взаимодействующую). Каждая из форм организации совместной деятельности позволяет педагогу спроектировать характер взаимодействия дошкольников таким образом, чтобы активизировать все базовые параметры социального интеллекта (когнитивные, эмоциональные, поведенческие).

Литература

1. Карпова С.И., Любченко О.А. Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста в услоивях федерального государственного образовательного стандарта//Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2017. Т.22, вып. 4 (168). С. 22-28.
2. Карпова С.И., Аникина А.П., Савенкова Т.Д.Формирование у детей старшего дошкольного возраста эмоционально-выразительного образа человека в рисовании портрета (научная монография). М.: Спутник +. 2018. 240 с.
3. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности//

Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т.23. № 4 (174). – С. 99-106.

4. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника [Электронный ресурс]//URL: Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3 (41). С. 47-53. (дата обращения 12.06.2019).

5. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7—15.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера, 2016. - 96с.

Бочкина Е.В.
Центр интеллектуального развития «Грамотеи»
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: bochkina.elena@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются особенности развития представлений о пространстве и времени у детей раннего и дошкольного возраста в процессе взаимодействия с развивающим пособием «Вокруг света». Выделены ключевые моменты взаимодействия взрослого и ребенка, и описана структура работы с данным пособием.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ранний возраст, пространство, время, развитие представлений.

The article discusses the features of the development of ideas about space and time in children of early and preschool age in the process of interaction with the developing guide "Around the World". The structure of work with this manual.

Keywords: preschool age, early age, space, time, the development of ideas.

Сфера психолого-педагогического познания значительное место уделяет проблеме развития представлений о пространстве и времени у детей дошкольного возраста, она же является одной из самых неизученных и дискуссионных. Это связано с неоднозначным пониманием содержания и сущности процесса формирования представлений о пространстве и времени, его механизмов, принятии ребенком социального знания и опыта, и условий, влияющих на развитие данных представлений. Рассмотрим более подробнее данные вопросы.

Проблемой формирования представлений о пространстве и времени у детей дошкольного и раннего возраста занимались следующие отечественные ученые: Л. С. Выготский, О.М. Дьяченко, Л.А. Венгер, А. А. Люблинская, А.

Н. Леушина, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштей, З.А. Михайлова, Т.Д. Рихтерман, В.П. Новикова, Ф.С. Блехер и др. Тщательный анализ их трудов позволил выделить несколько направлений в рамках которых проводились исследования в данной области:

- особенности восприятия времени и пространства, психологические функции, обусловливающие восприятие времени и пространства [3, с. 89];

- особенности представлений детей о времени и пространстве, генезис их развития [2];

- роль сенсорного опыта в восприятии времени и пространства [1].

Мы акцентировали свое внимание на фундаментальных социально-психологических принципах развития психики ребенка, которые обуславливают степень овладения философскими категориями времени и пространства. К данным принципам можно отнести:

творческий характер развития ребенка;

социальная ситуация развития;

сензитивность периодов развития (особенно это касается речи, знаково-символической системы, сенсорных эталонов и предметных и умственных действий);

деятельность, как основная движущая сила развития (у дошкольников она игровая);

периодизация развития;

зона ближайшего развития;

активное действование;

интериоризация и экстериоризация [4].

Развитие восприятие времени и пространства были рассмотрены советским ученым Л.С. Выготским, который в своих трудах писал о том, что в дошкольном возрасте, в 3-5 лет, все вопросы, связанные со временем, обращены к самому ребенку, к его «Я», после шести лет, интерес начинает распространятся и на других людей. С взрослением ребенка возрастает число вопросов, связанных с временем, ребенка интересует во времени абсолютно всё – как оно движется, куда движется, останавливается или нет и т.д. Появляется заинтересованность в мерах времени, его длительности и последовательности. Начинает формироваться понятие о прошлом и будущем, но труднее всего, ребенку осознать настоящее. Для дошкольника настоящее – это целая жизнь, которая длится и минуту, и день [5, с. 71]. Отметим, что большая часть информации, которую ребенок запоминает или запечатлевает в процессе своей деятельности переходит в долговременную память, что свидетельствует о начале переходного момента и формировании вчувствования [5, с. 102].

Пособие «Вокруг света в поисках времени»

Для того, чтобы помочь ребенку прочувствовать такие сложные понятия, как пространство и время, нами было разработано дидактическое пособие «Вокруг света в поисках времени», способствующее проигрыванию и «проживанию» данных понятий. Работа с данным основывается на

сенсомоторном развитии ребенка. Почти все элементы данного пособия мобильны и могут быть переставлены согласно замыслу игры, благодаря её оснащению различными крепежными элементами. Основная задача взрослого состоит в том, чтобы с помощью данного пособия, в игровой форме, донести до ребенка необходимые знания, предоставляя, при этом, простор для творчества и самостоятельного исследования.

Развивая представления о пространстве и времени, и о цикличности событий, происходящих в них, мы опирались на основную задачу – предвосхитить образ, который возникает у ребенка и скорректировать его, согласно социально-сложившимся критериям и нормам. Взрослый должен в своей работе передавать ребенку раннего и дошкольного возраста социально-значимые знания, создавая правильные представления о том или ином явлении, облачая в словесную форму знаково-символическую систему окружающего мира.

Понимание циклических процессов заключается не только в умении перечислить части суток или времен года: это целостное видение взаимосвязи различных процессов прямых и обратных превращений. Более того, и у взрослых эти структуры не формируются автоматически. Как показали исследования, у многих взрослых остаются несформированными не только диалектические структуры, дающие возможность создавать новое, но и структуры формально-логические. Это означает, что, если задача, например, немного усложняется или дается на непривычном материале, многие взрослые не могут с ней справиться. Именно поэтому нам так сложно строить прогнозы или понимать причины совершающихся событий: ведь для этого надо не просто понимать логику развития, но и суметь «увязать» связь разных явлений, их влияния и взаимозависимость.

Начиная работу с данным пособием, необходимо проговорить с ребенком, что существуют на нашей планете места, на которых время идет по-другому: – Как думаешь, может такое быть, что у нас с тобой сейчас день, а где-то глубокая ночь? Или то, что у нас холодная зима, а где-то жаркое лето?

В зависимости от ответа ребенка или группы детей можно выстраивать дальнейший диалог, подводя его к работе с данным пособием.

Самое первое занятие строится именно на европейской части нашего континента, как на самой близкой и понятной ребенку. Здесь ребенок видит перед собой лесной разворот, на котором представлена флора и фауна, свойственная ему. Перед тем, как начать игровое занятие, необходимо предоставить время, для того, чтобы можно было все детально рассмотреть и самостоятельно переместить.

В начале игры взрослый достает фетровые карточки, на которых представлен суточный цикл и рассказывает ребенку их обозначение. Первоначально, игра строится на том, что взрослый показывает карточку с частью суток, а ребенок, размещает животных в соответствующие состояния – сон или бодрствование, затем игра усложняется придумыванием сюжетов и их проигрыванием.

На втором этапе занятий, появляется героиня книги мышка Зина, которая получает письмо о том, что по всей земле спрятаны кусочки времени и «садится» в свой самолет, отправляясь на его поиски. Дальнейшие действия происходят на всех континентах нашей планеты. Отметим, что на каждом континенте представлены типичные представители флоры и фауны, а также, национальности, строения и транспорт свойственные для данной местности. Сюжет игры зависит только от того, какое знание хочет донести педагог. Отметим, что спрятанные кусочки времени (стрелки от часов, цифры, атрибуты времени года и т.д.) ребенок должен находить в совершенно неожиданных местах – под льдиной, на пальме или в вагонетке на рудниках. Данная поисковая деятельность стимулирует интерес ребенка к занятию с пособием, а найденный элемент выступает для него в качестве своеобразного трофея.

Благодаря мобильности страниц данного пособия, педагог может сопоставлять различные континенты, находя сходства и различия между ними, а также, сравнивать части суток, которые могут быть диаметрально противоположными.

Итогом путешествия по страницам данного пособия является нахождение всех артефактов времени и сбор их в единый хронограф, включающий в себя суточный цикл, лунный цикл, готовой цикл и часы. Хронографом ребенок может пользоваться в процессе повседневной игры, а также, в процессе закрепления пройденного ранее материала. Стоит отметить, что данный способ знакомства с временем является для детей дошкольного возраста наиболее продуктивным, т.к., ребенок не только проживает его в игровой деятельности, но и может его почувствовать и подержать в руках.

Пространственный компонент осваивается только в процессе путешествия по страницам данного пособия, но и в момент переноса полученного знания на карту мира, оснащенную крепежными элементами. На карту ребенок переносит представителей фауны того или иного континента, достопримечательности встречающиеся в процессе работы с пособием и людей той или иной национальности. Работа с картой позволяет ребенку самостоятельно увидеть различия между континентами и обозначить их пространственные границы.

Таким образом, разработанное нами пособие предусматривает развитие представлений о пространстве и времени, и о цикличности событий, происходящих в них, а также, когнитивному развитию детей раннего и дошкольного возраста. Оно включает в себя два основных направления работы: развивающие занятия, направленные на расширение и обогащение представлений детей о пространстве и времени, и о цикличности событий, происходящих в них, качествах и критериях оценки соответствующего пространственно-временного промежутка; обогащение знаний о континентах, флоре и фауне, находящихся на них, а так, же специфических видах жилища и национальностях.

Литература

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 45 с.

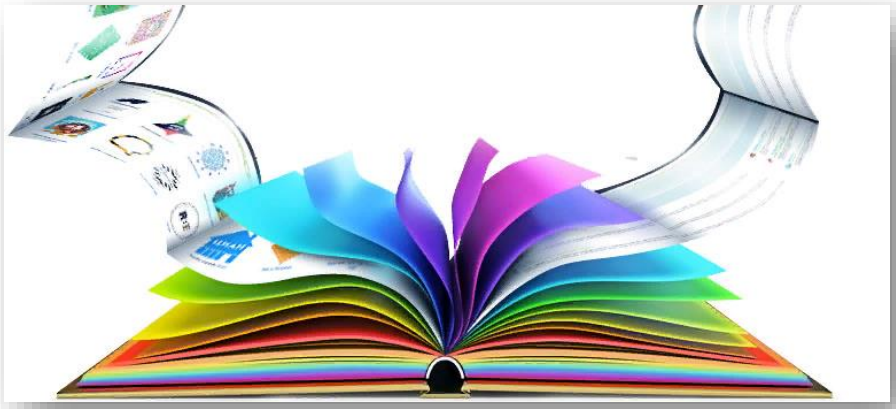
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – СПб.: Питер, 2000. – С. 102.

3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Прогресс, 2000. – 20 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1975. – 96 с.

5. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – С. 89–93.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



Сильченкова Л.С.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: lui-il@yandex.ru
Пиче-оол Т.С.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: pts2503@mail.ru

РОЛЬ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Роль художественной иллюстрации в детской книге весьма велика. В книговедении иллюстрацию наряду с надписями, титульным листом, содержанием оглавления и другими элементами, иллюстрацию относят к важнейшему элементу языка книги. Наука становления ребенка-читателя утверждает, что «все эти знаки языка книги - инструмента для чтения – ребенок осваивает постепенно, в течение 4-х лет, в соответствии с программой, основой которой является теория формирования типа правильной читательской деятельности и наука становления личности средствами чтения-общения» [1, с.69].

Трактовка взаимодействия ребенка с книгой как знаковой деятельности соответствует парадигме современного образования. Именно такой подход находит все более широкое применение в современной начальной школе. «Образное мышление благодаря способности к символизации обладает потенциальными возможностями целостного видения во внутреннем плане всей последовательности событий. Это мышление обладает не только действенным характером, но созерцательно-действенным, т.е. оно способно уже отражать организацию самих умственных действий, с помощью которых происходит познание, а не только регистрировать преобразования предмета.

Знаково-символическая деятельность является важной составной частью познавательной деятельности младших школьников» [2, с.222].

К иллюстрации в детской книге предъявляются разнообразные требования, основанные на с санитарно-гигиенических и эстетических критериях. В данной статье мы рассматриваем иллюстрацию в общей структуре читательских компетенций младшего школьника, в первую очередь в процессах формирования навыков осознанного чтения, построенных на процессах анализа, понимания и интерпретации. В целом можно сказать, что «решение практических проблем понимания читаемого текста имеет интегративную основу и находится в плоскости междисциплинарных связей» [4, с. 72-73]. Как известно, в детской книге иллюстрации призваны помочь протеканию этих процессов, т.е. рисунки должны адекватно отражать авторский замысел. Не случайно, именно в детской литературе известны факты иллюстрирования своих художественных произведений авторами, что следует расценивать как попытки воплощения авторского замысла не только словами, но и средствами изобразительного искусства. Назовем в этой связи книги В.Г. Сутеева для малышей, а также книги о животных Е.И. Чарушина с авторскими рисунками.

Безусловно, данные примеры лишь счастливое исключение: не обязательно мастер художественного слова должен иметь художественный дар и в области изобразительной деятельности. В истории детской литературы чаще встречаются примеры плодотворного сотрудничества писателя и художника, например, всем с детства известны книги К.И. Чуковского с иллюстрациями В. Конашевича, книги С.Я. Маршака с иллюстрациями художника В.В. Лебедева. В каждой детской книжке художник выступает как полноправный участник чтения-общения: ведь представляет на суд читателя-ребенка продукт своего понимания текста, своей интерпретации художественно замысла писателя.

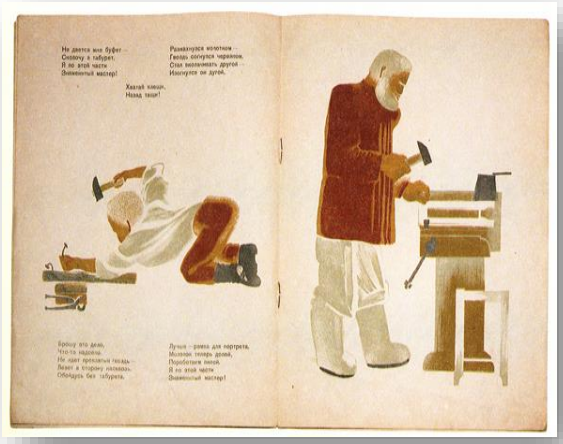
В этом смысле показательный пример сотрудничества писателя и художника мы имеем в истории творческой деятельности детского писателя С.Я. Маршака и художника В.Ф. Пахомова. В 1927 году в издательстве ОГИЗ вышла книжка С. Маршака объемом 12 страниц с одноименным стихотворением «Мастер» с иллюстрациями В.Пахомова, т.е. это была книжка – произведение.



Художник не только мастерски сопроводил текст стихотворения видеорядом, обнаруживая тесную творческую связь с автором, но и обогатил текст произведения С.Я. Маршака новыми смыслами. Кроме основного персонажа – незадачливого мальчугана, возомнившего себя столярных дел мастером – художник ввел героя, которого в тексте С.Я. Маршака не было. Это дедушка – настоящий мастер, на фоне которого особенно ярко предстает художественный образ основного героя –

хвастливого и самонадеянного мальчишки. Художник значительно обогатил художественное содержание произведения, указал новые пути освоения его содержания, предложил свой вариант интерпретации.

Потрясенный таким глубоким проникновением художника в замысел своего стихотворения, С.Я. Маршак дописал еще несколько строчек, используя детский окказионализм «ломастер» и поменял название этого стихотворения. В дальнейшем оно переиздавалось с иллюстрациями В.Ф. Пахомова несколько раз. Именно с новым названием – «Мастер-ломастер» стихотворение получило большую известность, став одни из самых веселых и популярных детских стихотворений С.Я. Маршака.



Безусловно, процесс общения с детской книгой предоставляет юному читателю гораздо больше возможностей для продуктивного взаимодействия с автором, чем если это совершается с тем же самым произведением в учебной хрестоматии для уроков литературного чтения. Известно, что творчество художника оказывает значительное воздействие на процесс освоения читателями младшего школьного возраста текста художественного произведения. По мнению специалистов детского чтения, иллюстрация может пояснять текст путем демонстрации соответствующего объекта, часто отсутствующего в чувственно-практическом опыте ребенка-читателя, или дополняет текст какими-то наглядными образами, или активно толкует, т.е. интерпретирует текст, предоставляя возможность юному читателю взглянуть на литературное произведение по-новому. Любые интерпретационные формы деятельности способствует формированию интереса к чтению, формируют активного и творческого читателя [3].

В учебной хрестоматии все тексты, причем разной авторской принадлежности, иллюстрируются, как правило, одним иди одними и теми же художниками (авторским коллективом художников), поэтому часто исчезает непосредственность целостного восприятия книги как единого целого текста и иллюстрации. Сужается поле анализа словесного и зрительного ряда, а также возможности интерпретационной деятельности читателей младшего школьного возраста. Ведь начало интерпретационной деятельности можно сформировать у ребенка, только показав ему ее образцы в виде художественных иллюстраций, причем лучше это делать при сравнении разных иллюстраций к одному художественному тексту. Разумеется, это сделать нельзя исключительно средствами одной лишь учебной хрестоматии.

Применение оригинальных детских книг в качестве учебного материала уроков литературного чтения значительно расширяет интерпретационные

возможности читательской деятельности учащихся начальных классов. Приведем пример из педагогической практики по использованию возможностей детской книги для формирования интерпретационной читательской деятельности младших школьников.

В современной начальной школе дети любят читать книжку В.С. Осеевой «Добрая хозяюшка». В современно читательской практике эта детская книга встречаются в разных изданиях, с иллюстрациями разных художников. Широко известны книжки с рисунками художницы М. Я. Рудаченко. «Добрая хозяюшка» В.Осеевой с иллюстрациями этой художницы издавалась в разных издательствах и в разных форматах, например, в виде книжки-малышки, книжки-раскладушки.



Если рассматривать эти книжки, то можно заметить одну закономерность: в книжке героями являются маленькие дети. Это и сама добрая хозяюшка, и ее соседи изображены детьми, причем явно младшего школьного возраста или даже дошкольного: короткие платьица, характерные детские позы, непосредственное выражение лиц. Вот главная героиня сидит на кровати, и ее ноги не достают до пола. На этой иллюстрации особенно заметно наивное выражение глаз героини. Да, это совсем маленькая девочка, наверное, она еще не учится в школе, может, ходит в детский сад. Но если она уже и школьница, то уж точно является всего лишь первоклассницей.



Рассматривание иллюстраций в книжке, а также чтение текста позволяет интерпретировать образы героев в соответствующем ключе: девочка – главная героиня сказки – совсем несмышленая, маленькая, она еще не умеет дружить, поэтому с легкостью меняет своих друзей–животных: петуха на курочку, курочку на уточку, уточку на щенка. Да еще новому другу – щенку – про это рассказывает. Все это выдает в ней как еще очень социально неопытного в поведении человека, она просто не знает, что это значит – дружить. Эту девочку можно пожалеть, что-то ей посоветовать. Но такого персонажа, например, старшего товарища или взрослого человека, который бы задал этому персонажу правильную модель поведения, в сказке В.Осеевой нет. Нет его и на иллюстрациях М.Я. Рудаченко, поэтому данная функция может быть выполнена юными читателями. Обычно так и

заканчивается чтение книжки В.Осеевой: «Давайте расскажем этой девочке, как нужно дружить, как приобрести друга». Дети с удовольствием дают ей советы.

Мы видим, как иллюстрация помогает анализу текста, пониманию образа персонажа и в целом интерпретации художественного содержания этого произведения В.С. Осеевой.



Рассмотрим еще одно издание этого литературного произведения, с рисунками другого известного иллюстратора детских книг - художника Н. А. Устинова.

Эта детская книжка была выпущена в издательстве «Детская литература» в серии «Мои первые книжки». Книги этой серии предназначены для самостоятельного чтения младших школьников: в них соблюдаются все санитарно-гигиенические требования, они имеют не очень большой формат, что не позволяет ребенку терять строчку, поэтому книжку целесообразно самостоятельно читать ребенку – начинающему читателю.

Уже на обложке книжки мы видим девочку, которая явно старше возраста этой героини в предыдущей детской книжке В. Осеевой. Это подтверждается рассмотрением иллюстраций и в самой книге. Можно даже предположить, что это девочка явно подросткового возраста, которая может планировать и контролировать свои действия, а не только реализовывать их. Значит, известная доля ответственности за свои поступки может падать на такого человека, воплощенного в образе этого персонажа.





Как можно интерпретировать художественное содержание сказки В.Осеевой с такими иллюстрациями? Разумеется, как–то по–другому, чем при

общении с предыдущей книжкой. Тут нельзя про это девочку сказать, что она делала это по неведению: хотя бы и небольшой, но некоторый житейский опыт, да еще проживания в сельской местности, как это изображено на рисунках художника Н.А. Устинова, эта героиня имеет. Зачем же она так предательски поступает со своими друзьями–животными?

Художественная иллюстрация в детской книжке в процессах анализа, понимания и интерпретации играет большую роль и, как видим, порой заставляет осуществлять ее совсем в другом ключе. Если девочка подросткового возраста совершает такие неблаговидные поступки, то ее следует только осудить без всякого снисхождения. Причем похоже, что она даже и не раскаивается в этом. Весь вид этого персонажа на иллюстрации Н.А. Устинова говорит об этом: поднятая голова и глаза с устремленным вверх взглядом, скрещенные на груди руки не говорят о раскаянии героини, которое могло бы быть естественным после таких неблаговидных поступков. Раскаяние, которого следовало бы ожидать, выглядит несколько иначе.

Мы видим, что разные иллюстрации к одному и тому же литературному произведению заставляют интерпретировать художественные образы и в целом художественный замысел в разном направлении. Если первая интерпретация сказки В.Осеевой из книжки с иллюстрациями М.Я. Рудаченко позволяет все-таки воспитывать в читателе добрые чувства на примере не очень положительного образа персонажа, то рисунки Н. А. Устинов в другом издании сказки не позволяют соблюдать этот добрый снисходительный тон разговора о героине. Пожалуй, во втором случае нужно осудить ее поведение, ее моральные принципы, вернее, их отсутствие. Конечно, учитель волен выбирать учебный материал для уроков литературного чтения, но социальный заказ нашего общества настойчиво диктует выбирать такую книжку, которая бы помогала воспитывать доброту, толерантность, в целом терпимое отношение к человеку. В этом смысле предпочтительнее выглядит книжка В. Осеевой «Добрая хозяюшка» с иллюстрациями М.Я. Рудаченко.



Наконец, стоит обратить внимание на интерпретационные возможности при общении с книгой В.Осеевой в издании Государственным издательством детской литературы Министерства просвещения РСФСР 1953 года. Она проиллюстрирована художником Ф. Глебовым, рисунки которого достаточно реалистичны. Он изобразил предметы деревенского быта: домашние животные, деревенский дом с завалинкой, некоторые сельскохозяйственные орудия труда.

Но главное отличие данной книжки от двух предыдущих состоит в том, что рядом с девочкой изображены взрослые люди: соседка с курочкой, сосед со щенком. Все они участвовали в обменах. Как можно оценить роль взрослых во всех ситуациях обмена? Может возникнуть

закономерный вопрос: «Почему они разъяснили девочке, что с друзьями так поступать нельзя? Почему не отказались от обмена?».





Тут может возникнуть целый веер предположений, которые читатели младшего школьного возраста высказывают: взрослые не знали, что девочка меняет друзей; они хотели сделать девочке приятное; они поступали по-соседски, поэтому не отказывались от обмена. Было и такое мнение: «Соседу больше нужна была в хозяйстве уточка, чем щенок, вот он и поменялся».

Полагаем, что если бы в современном образовательном пространстве существовала такая книга, то ее тоже можно было использовать в учебном процессе как образец существования разных мнений по поводу одного и того же содержания. Нельзя принуждать юного читателя к «единомнению», иначе это будет уже не его мнение, а чужое. Это, безусловно, приводит к потере самостоятельности читателя младшего школьного возраста, убивает его активность.

Описанные выше примеры иллюстрирования разными художниками одной и той же детской книжки показывают, что в детском чтении могут существовать разные возможности для интерпретации читателями младшего школьного возраста произведений детской литературы. Применяя детскую книгу в качестве учебного материала уроков литературного чтения, учитель должен учитывать тот ракурс интерпретации, который задается иллюстрацией. Однако практика применения детских книг в учебном процессе в начальной школе позволяет продемонстрировать учащимся образцы художественной интерпретации литературного произведения. Безусловно, сравнение художественной иллюстрации с собственным пониманием помогает читателю младшего школьника формировать свои интерпретационные умения.

Литература

1. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Наука становления личности средствами чтения-общения: М.: Экон-Информ, 2011. 213 с.

2. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками/Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск, Сиб. федер. ун-т, 2015. Т. 6. № 6. С. 218-226.

3. Сильченкова Л.С. Интерпретационная деятельность читателя младшего школьного возраста как форма приобщения к чтению/Читательская культура в современном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка. Сборник статей по материалам конференции (Москва, 23 марта 2013) в 2 частях. Ч.2. М.: М.: Совпадение, 2013. С. 127-132

4. Сильченкова Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения/ Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: Сб. научных статей по и тогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (16-17 ноября 2016 г.). СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. С. 71-79

Лихачев С.В.
д.ф.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПОДГОТОВКА К СЖАТОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ СВЕРТЫВАНИЯ УМСТВЕННОГО ДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена проблеме подготовки школьников к сжатому изложению. Такая подготовка должна начинаться с начальной школы. В основы подготовки должны быть положены простые действия. Автор предлагает использовать изложение с опорой на письменный текст. Школьник сможет возвращаться к сокращаемому тексту многократно. Такая предварительная работа облегчит последующее изложение звучащего текста. Эта последовательность действий соответствует теории свертывания умственного действия: от реального к мысленному.

Ключевые слова: младший школьник, изложение, умственное действие, навык.

The article is devoted to the problem of preparing schoolchildren for a concise presentation. Such training should begin with elementary school. The basics of preparation should be simple actions. The author proposes to use the presentation based on the written text. The student will be able to return to the abbreviated text repeatedly. Such preliminary work will facilitate the subsequent presentation of the sounding text. This sequence of actions corresponds to the theory of coagulation of mental action: from real to mental.

Key words: junior schoolchild, presentation, mental action, skill.

Наша эпоха по праву называется информационной. Постоянно ширится как количество и разнообразие каналов передачи информации, так и сам информационный поток. Эти общеизвестные и многократно констатированные факты изменяют и характер образования. В относительно

недавнем прошлом, 20-30 лет назад, приоритетными были поиск информации, ее творческое создание (сочинение) и заучивание параграфов учебника. Теперь поиск информации экспоненциально упростился, сочинение перестало быть формой выпускного контроля, а информация из учебника конкурирует со сведениями из других источников: учебных и научных сайтов, блогов, просветительских электронных площадок, таких как школьные электронные олимпиады, электронная школа, тематические научные порталы, например, «Академик» или «Грамота-ру».

Есть и еще одно, реже констатируемое, но не менее ощутимое обстоятельство. За последние десятилетия целенаправленно подготовлено довольно много специалистов в области создания информации, для которых появилось даже специальное просторечное слово «креативщики». Дефицит специалистов творческих профессий: журналистов, создателей рекламы, программистов и даже исследователей в значительной мере восполнен, что подтверждается значительным количеством блогеров всех мастей, в том числе ученых, популяризаторов, аналитиков… Телеведущий или писатель в наше время никогда не привлекает такого внимания всего общества, какое способны были собрать Аркадий и Борис Стругацкие, Александр Невзоров или Влад Листьев. Их не просто знали. К ним прислушивались, старались понять, цитировали. Тем более современным академикам никогда не снискать популярности А.Д. Сахарова или Д.С. Лихачева. Речь идет не о том, что нет достойных, а именно о высокой конкуренции среди создателей информации.

В ситуации неограниченного доступа к информации и острой конкуренции творческих людей перед образованием уже не стоит задача принудить всех писать сочинение, чтобы не пропустить талант творца. Напротив, нужно научить школьника отбирать информацию и быть ее грамотным потребителем, не стремясь стать во что бы то ни стало писателем или журналистом, так как приз, который общество согласно выдавать успешным творцам многократно уменьшился.

Решению современных задач могло бы послужить умение сокращать и сжимать текст, а не умение его создавать или расширять. Однако в сжатом изложении в 9-том классе нужно применить уже сформированный навык. Ни для каких этапов формирования этого навыка особых заданий нет. Между тем этапы формирования умственного действия известны.

Теория П.Я. Гальперина о свёртывании умственного основана на том, что внешние действия переходят во внутренние и этот процесс может быть положен в основу обучения школьников сложным умственным действиям. Эта теория утверждает, что умственное действие формируется в шесть этапов: 1) мотивация, 2) схема действия, 3) реальное действие, 4) проговаривание вслух, 5) проговаривание «про себя» 6) автоматизация. Так может быть сформирован и навык сжатия информации.

Проблема состоит в том, что все существующие типы текстовых заданий ориентированы на решение старых задач – подготовку создателей информации (творческих кадров). Чтобы доказать реальное существование

такой проблемы, проанализируем существующие школьные задания по русскому языку, классифицируя их по следующим признакам: а) присутствие творчества, б) вариативность результата при репродукции, в) объем вариативного результата по отношению к исходному тексту. В результате выделяются пять групп: 1) творческие, 2) репродуктивные с инвариантным результатом, 3) репродуктивные (частично творческие) с вариативным дополненным результатом, 4) репродуктивные с вариативным тождественным по объему результатом 5) репродуктивные с вариативным сжатым результатом.

Творческие задания: сочинения, доклады, эссе, создание художественных произведений (сказок, загадок, стихов, рассказов), в том числе по картинкам, воспоминаниям или иным опорным данным, составление диалогов, – нацелены на производство новой информации и не готовят к ее отбору и сжатию.

Репродуктивные задания с инвариантным результатом: диктант, декламация наизусть услышанного или прочитанного, переписывание (с реконструкцией или заменой: вставь пропущенные буквы, знаки препинания, слова; восстанови порядок предложений, слов; замени словосочетания с управлением на словосочетания с примыканием), – обучают правильно реконструировать заранее известный учителю и в некоторых случаях намеренно искаженный вариант текста. Эта работа не имеет отношения ни к отбору, ни к сжатию информации. При этом перечисленные задания преобладают в школьном обучении языку.

Репродуктивные (частично творческие) задания с вариативным дополненным результатом: прочитай начало сказки и допиши ее, прочитай текст и придумай эпитеты к выделенным словам и запиши текст, вставляя эпитеты, - и всякое другое дописывание или вставление, – имеют своей целью облегчить первоначальное обучение творчеству, но не обучить отбору информации. В них ощущается стремление научить варьированию текста, но отсутствие приемлемого решения приводит к механическому склеиванию репродуктивного и творческого задания.

Репродуктивные задания с вариативным тождественным по объему результатом: традиционное изложение, пересказ услышанного или прочитанного, – тренируют память, так как требуется создать текст приближенный к оригиналу. Если при выполнении таких упражнений и происходит отбор и обработка информации, то они являются не основной целью, а приемом коррекции неточно запомненного текста, способом борьбы с несовершенством памяти.

Репродуктивные с вариативным сжатым результатом представлены в обучении младшего школьника достаточно узко: озаглавь текст, сформулируй главную мысль текста. Эти задания не считаются ни сложными, ни важными. Школьники зачастую формально выполняют их, а учитель формально проверяет. В средней школе добавляются еще два типа задания данной группы: запиши в тетрадь основные сведения темы, параграфа (обычно не по

языковым предметам) и, уже в 9-ом классе, – напиши сжатое изложение. И то, и другое требует какой-то предварительной подготовки, обучения элементарным навыкам такой деятельности на элементарных заданиях. Однако таких заданий не существует.

Предлагать младшему школьнику упрощенные сжатые изложения нецелесообразно, так как даже традиционные изложения ему достаточно трудны. Причина этого кроется в природе устной речи. Устная речь протяжённа во времени. Текст изложения воспринимается на слух – время уходит, у школьника нет возможности вернуться к каким-то эпизодам прочитанного, чтобы их обработать. Поэтому обрабатывает он то, что запомнил, то есть весьма несовершенное подобие исходного текста. И задача у него не сжать, а как-то привести свою внутреннюю речь к соответствующему нормам внешнему варианту. Становится понятным, что прежде сжатого изложения текста, воспринятого на слух, следует обучать сжатой записи информации с листа.

Сжатую запись параграфа учебника сразу тоже предлагать нельзя, так как, не обладая должными навыками, младший школьник в лучшем случае произвольно отберет и перепишет отдельные предложения. Или перепишет параграф полностью, считая более трудоемкое действие более ценным. Поэтому следует разработать и предложить младшему школьнику задания и упражнения, формирующие элементарные навыки сжатой записи по отдельности.

Тексты, которые будут использоваться для таких упражнений, должны быть научными или публицистическими, и, на первых порах, специально подготовленными для того, чтобы быть сжимаемыми.

Все предлагаемые упражнения могут быть разделены на группы: I) связанные с единицами и уровнями языковой системы, и, соответственно, с разделами школьного курса обучения языку, II) задания в области информативности речи, III) задания с количественными параметрами безотносительно к языковым и речевым особенностям текста.

I. Задания в области отдельных уровней языковой системы

Задания лексического уровня.

Для младшего школьника:

А) Найди в тексте ряды синонимов сократи их до одного слова.

Б) Найди в тексте фразеологизмы и замени каждый из них одним синонимичным словом.

В) Найди в тексте слова и обороты в переносном значении и замени их словами в прямом значении.

Г) Найди в тексте эмоционально окрашенные слова и выражения и замени их нейтральными словами.

Могут добавиться в средней школе:

Д) Найди в тексте развернутые метафоры и замени соответствующие выражения отдельными словами в прямом значении.

Задания словообразовательного уровня.

Для младшего школьника:

А) Найди в тексте слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами и замени их нейтральными словами.

Б) Найди в тексте слова с суффиксом -ищ- со значением большой величины и значением пренебрежительности и замени их нейтральными словами.

Могут добавиться в средней школе.

В) Найди в тексте существительные с суффиксами -ани- и -ени- и замени их глаголами.

Задания морфологического уровня.

А) Найди в тексте имена прилагательные и пропусти их.

Могут добавиться в средней школе:

Б) Найди в тексте наречия и пропусти их.

Задания синтаксического уровня.

А) Замени в тексте каждый ряд однородных членов общим словом.

Б) Сократи каждое предложение текста до грамматической основы и необходимых дополнений. Запиши текст из полученных предложений.

В) замени сложные предложения простыми.

Могут добавиться в средней школе:

Г) удали из текста обороты, не связанные с основным составом предложения (вводные и присоединительные конструкции).

Д) преобразуй осложненные предложения в простые.

II. Задания в области информативности речи

А) Коротко передай главную информацию каждого предложения текста.

Б) Передай основную информацию каждого абзаца одним предложением. Составь из этих предложений сокращенный текст.

В) Озаглавь текст.

Г) Составь развернутый план текста.

Д) Составь краткий план текста.

III. Задания с количественными параметрами безотносительно к языковым и речевым особенностям текста.

А) Подсчитай слова в тексте. Сократи текст до количества слов равного половине исходного.

Б) Сократи в каждом предложении два- три слова.

В) Сократи число предложений в тексте, сохранив только те из них, которые необходимы для понимания основной информации текста.

Предложенные формулировки нуждаются, во-первых, в мотивирующих дополнениях, которые могут быть даны в форме прикладных задач. Например, тебе нужно распечатать карточки на класс 20 человек. При этом ты не можешь расходовать более 10 листов бумаги из соображений сбережения ресурсов и окружающей среды. Сократи данный текст до объема 1 страницы. Ты не можешь использовать мелкий шрифт, так как это повредит здоровью (зрительному) учеников. Как видно, в такие задания хорошо укладываются

межпредметные связи и формирование метапредметных умений. Во-вторых, необходимо подобрать сами тексты, адаптировать их для школьников.

Однако эти задачи мы относим к области будущих разработок. Цель настоящей статьи – предложить путь подготовительного обучения сжатому изложению младших школьников достигнута: теоретически обоснована необходимость использования изложения с листа, как предварительного этапа свертывания умственного действия и предложены возможные типы таких заданий и принципы разработки конкретного методического материала в заданном направлении.

Литература

1. Боровская, Е.Р. Первые шаги исследователя филолога в начальной школе / Е.Р. Боровская // Начальная школа. 2017. № 1. С. 72-71.
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. Под ред. А. И. Подольского. М., 2002 – 374 с.
3. Илюшина, Н.Н. Подготовка школьников к исследовательскому обучению / Н.Н. Илюшина // Ребёнок в современной образовательной среде: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. / Сост. и отв. редактор С.Н.Вачкова. – М.: Экон-Информ. 2011. – С.286-289.
4. Орлянская, Р.Р. Речевая активность как социально-педагогическая проблема / Р.Р. Орлянская // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 121-124.
5. Савенков, А.И. Структура социального интеллекта / Савенков А.И. // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7-15

Кадейкина Л.М.
МАОУ гимназия № 3 г. Балашихи
e-mail: kadeikina.l1@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

История отечественной и зарубежной педагогики давно занимается изучением практического, наглядно-действенного опыта ребенка. Роль собственного опыта в развитии личности человека осмысливалась философами. Здесь можно назвать имена Г. Гегеля, К. Гельвеция, Д. Дидро, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Бэкона и других. Они утверждали, что источником опыта является материальный мир, который воздействует на органы чувств человека, оставляя живые следы – впечатления в его сознании.

Одним из первых педагогов, который пытался определить роль жизненных впечатлений в становлении личности ребенка, был Ж. Ж. Руссо. Как известно, мыслитель и педагог настаивал, что знания, которые составляют

жизненный опыт, ребенок должен получить не из книг, а из природы. В его работах существовало понятие «жизненный опыт», которое выступает синонимом современного понятия «социальный опыт», который, однако, вовсе не отрицает чувственную составляющую этого понятия. подрастающего поколения необходимой для активного участия в жизни общества системы ценностных ориентаций, знаний о социальных явлениях, положительных эмоциональных отношений.

Мы также считаем эти понятия – социальный опыт, жизненный опыт, чувственный опыт – родственными и будем употреблять данные термины синонимично.

Анализ современной научной педагогической литературы говорит о том, что проблема формирования социального, наглядно-практического, а также чувственного опыта и сегодня находится в центре педагогических исследований. Методологические и, собственно, педагогические вопросы формирования у детей социального опыта раскрыты в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.В. Петровского и других.

Как правило, процесс формирования жизненного опыта, составной частью которого, является чувственный опыт, происходит в условиях семьи: первый опыт соприкосновения маленького человека с объектами действительности и первичного осознания этого опыта происходит с помощью близких людей – родителей, старших братьев и сестер.

Не лишним, в связи с этим будет привести пример для сопоставления. Как известно из психолого-педагогической литературы и живой педагогической практики, проблема формирования социального опыта у детей в условиях детских закрытых учреждений – детских домах, приютах – во все времена была слабо решаемой именно из-за дефицита присутствия взрослого рядом с ребенком.

Рассмотрим кратко путь формирования жизненного опыта современного младшего школьника. В психолого-педагогической литературе приобретение человеком социального опыта трактуется как цепь взаимодействия субъекта с объектами окружающего мира.

Как настаивают психологи, первым звеном в этой цепи взаимодействия человека с миром является восприятие. Это целая система ощущений, полученная с помощью органов чувств, причем, как писал в свое время С.Л. Рубинштейн, это не просто сумма ощущений, а именно сложная целостная деятельность по осмысливанию этих ощущений, в результате чего продукты восприятия становятся внутренним, интериоризованным элементом сознания.

Внешние раздражители объективной действительности, воздействуя на органы чувств человека, порождают ощущения как субъективный эффект. Таким образом, ощущения следует отнести к чувственному, первоначальному опыту, который возникает на основе работы органов чувств – слуха, зрения, обоняния, осязания (тактильные ощущения). Ощущения – это начало познания мира, хотя, безусловно, знание не ограничивается ощущением, но без

ощущения просто невозможно представить себе познание мира. Следы ощущений в виде впечатлений от окружающего мира сохраняются, закрепляются и при необходимости могут воспроизводиться. Эти процессы называются памятью – средством хранения прошлого жизненного опыта.

Любой жизненный опыт, а тем более чувственный, связанный с непосредственными ощущениями, окрашен эмоциями. Эмоции с положительным знаком важны для закрепления первичных ощущений.

Следующим звеном создания социального опыта ребенка является усвоение и формирование относительно законченных представлений об объектах действительности, что всегда связано с формированием субъективного отношения к ним. Представления составляют первый этап знания о мире. Знание является продуктом деятельности разума, это результат рассудочной деятельности, которая описывается как опыт, субъективно составленные представления о мире. Это первый этап становления человеческого знания в филогенезе, но он каждый раз повторяется в онтогенезе.

Описанный выше процесс формирования социального опыта ребенка успешно складывается, как мы уже отмечали выше, в условиях семейного воспитания, когда общественный опыт, чувственные впечатления осознаются с помощью взрослого.

Исследователи отмечают, что младший школьный возраст является одним из сензитивных периодов процесса освоения социального опыта, поскольку именно он характеризуется современными исследователями высоким уровнем эмоциональности и восприимчивости, и первым проявлением элементов научного сознания. Это в целом позволяет утверждать, что социальный опыт приобретается в процессе жизнедеятельности через чувственное восприятие и не передается биологическим механизмом наследования. Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием познавательных способностей: от конкретного наглядно-образного, предметного мышления учащиеся постепенно переходят к его логическим формам.

Однако в учебной деятельности младших школьников по-прежнему остается весьма большой доля наглядно-образного мышления, предметного оперирования, чувственных ощущений. Интеллектуальные действия и чувства у учащихся начальных классов развиваются по мере накопления знаний и совершенствования познавательных процессов. Они развиваются в активной умственной деятельности ребенка и проявляются в различных формах: любознательности, чувстве удовлетворения при успехах, чувстве неудовлетворения при неудачах. Стоит заметить, что интеллектуальные действия и чувства у младших школьников связаны больше с наглядными предметами, с образами и представлениями, чем с абстрактными мыслями и идеями. Однако такой путь формирования социального опыта успешен, если путь формирования чувственного опыта и первичного знания о мире в условиях дошкольного детства был традиционный – в условиях семьи и

взрослого окружения в качестве проводника в культурный и социальный контекст образовательной среды.

Современная социальная среда характеризуется наличием множества кризисных явлений, а следовательно, и отсутствием оптимальных условий для формирования у младших школьников широкого социального опыта. Под освоением социального опыта младшими школьниками мы понимаем накопление, обогащение, осмысление, принятие в педагогически созданных условиях знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности.

Что же мы имеем сегодня с формированием у ребенка дошкольного возраста социального опыта, в том числе и чувственного? С чем приходит ребенок в школу?

Педагоги и психологи давно фиксируют значительные недостатки в процессах и результатах формирования социального опыта современных детей. Почему так происходит?

Современные родители очень много работают, мало общаются с детьми. Ребенок как бы лишился проводника в мир, его чувственные впечатления часто не получают развития, а тем более должного оформления в структуре его мыслительной, эмоциональной деятельности. Часто это выражается недоразвитием или слабым развитием речи.

Есть еще одна причина. Сегодня у детей, поступающих в первые классы начальной школы, имеются значительные дефициты социального и чувственного опыта из-за чрезмерного и довольно раннего приобщения к миру гаджетов, электронных средств массовой информации.

Стоит напомнить, что у современных детей родители сами являются продуктом электронной эпохи. Они любят «зависать в сетях», используя гаджеты, а детям включают телевизор для просмотра мультфильмов или даже суют в руки тот же гаджет, чтобы ребенок не мешал. Мамы мало общаются со своими детьми, они редко поют им колыбельные песни, потому что не знают их.

Изменившиеся социально-экономические условия, новая образовательная среда, наконец, вследствие этого «другие» дети – все это накладывает определенные особенности на образовательный процесс в современной начальной школе [1]. Причем не всегда эти особенности имеют позитивный характер. С такими явлениями мы столкнулись в собственной педагогической практике.

По приходу в школу мы получили 2 класс, в котором долгое время не было постоянного учителя. На момент начала работы во 2 классе было 26 учащихся. По итогам первых проверочных работ у 14 учащихся наблюдались серьёзные проблемы с дифференциацией звуков, у одного ученика были логопедические нарушения. У детей часто встречались ошибки при письме: пропуск букв, замена букв. Также часто встречались ошибки при чтении: пропуск, замена букв, угадывание слова. У детей был слабо сформирован фонематический слух [4].

Мы заметили, что у второклассников отсутствовало умение «видеть» и «слышать» орфограмму (орфографическая зоркость), они затруднялись дать характеристику звуку речи, не умели представить систематизированное представление о группах звуков, объединенных по определенному признаку Так, второклассники не могли назвать группу сонорных согласных и назвать их отличительный признак – отсутствие у этой группы звуков парных глухих согласных. Между тем, умение оперировать признаками звуков – важное учебное умение, специалисты трактуют его как определенный этап формирования знаковой деятельности в процессе овладения родным языком [2]. Умение использовать в учебной деятельности знаки-индексы является необходимым звеном на пути к овладению буквами как знаками-символами, что составляет основу формирования у младших школьников навыков письменной речи в целом.

Проблема была масштабна и глобальна, т. к. учебная программа предполагала, что данные навыки уже должны были бы быть сформированными у учащихся второго класса.

Для решения данной проблемы мы приступили к наблюдениям за учебной деятельностью учащихся. Наблюдения подтвердили наши предположения о недостатке развития чувственной сферы наших учащихся: дети плохо слышали звуки речи, не умели отрефлексировать свой чувственный опыт, например, определить услышанный звук, дать ему краткую характеристику. В ходе наблюдений постепенно формулировались определенные шаги по исправлению этих недостатков. Главную цель нашей работы мы видели в формировании у учащихся устойчивого навыка анализа звучащей речи, чтобы потом ребенок мог шифровать ее на письме с помощью символов – букв русского алфавита.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, данных наблюдения за учащимися было решено построить работу на основе всемерного развития максимального количества органов чувств учащихся.

Первым этапом в формировании дифференциации звуков речи стала активная работа с лентой букв и звуков. На каждом уроке, в дополнение к основной программе мы проводили исследование звуков, в качестве дневника наблюдений за звуками речи каждому ученику была выдана чёрно-белая лента букв и звуков. Выполнив анализ звука, мы фиксировали в ней свои наблюдения, присваивая каждому звуку свои цвета с целью его визуализации. При анализе звуков мы опирались на чувственные характеристики звуков. Для более качественного анализа слова учащимся предлагалось проговаривать слово несколько раз с постепенным замедлением. После звукового анализа слова мы сверяли его произношение с буквенной записью на доске, что позволяло обнаружить орфограммы.

Следующий этап работы был связан с организацией тактильных и звуко-слуховых ощущений. Для этого нами была изготовлены макеты букв в виде мешочков из флиса с различными наполнителями для отображения признаков

фонем. На каждом мешочке была вышита буква. Данное наглядное пособие опиралось на артикуляционную классификацию звуков, при этом у учащихся появилась возможность тактильно почувствовать разницу между гласным и согласным звуком. Опираясь на артикуляционные особенности гласных звуков (при произношении звук не встречает преград) мы изготовили подушечку звука без каких-либо наполнителей. Согласный же звук при произношении встречает преграды (губы, зубы, язык, мягкое нёбо), поэтому все подушечки согласных звуков имеют наполнитель: плотный картон или синтепух, которые отражали важный дифференциальный признак согласных фонем: плотный картон символизировал твердость, а синтепух – мягкость согласных фонем. У учащихся появилась возможность тактильно почувствовать разницу между гласным и согласным звуком, между твердыми и мягкими согласными звуками.

Для обозначения звонкости звуков к каждой подушечке, символизирующей звонкий согласный звук, были пришиты рыболовные колокольчики. К подушечкам сонорных звуков по два колокольчика, а у подушечек, которые обозначали глухие согласные звуки, колокольчики отсутствовали.

В практическом применении данное наглядное пособие использовалось следующим образом. Часто применялась игра «Угадайка». По условию игры детям было необходимо угадать звук, который они с завязанными глазами наугад вытаскивали из мешочка. Учащиеся при помощи тактильных ощущений могли определить характеристику звука, а одноклассники, видя этот звук, помогали однокласснику определиться с определением звуков и букв для их обозначения, называя слова, которые включают в себя данные звуки. Со временем у учащихся появились свои «любимые звуки», с которыми они играли на переменах.

Такая работа дала определенные результаты. Сейчас учащиеся нашего класса не испытывают трудностей с дифференциацией звуков, могут легко дать характеристику звукам речи, что сказывается при звуко-буквенном анализе слов. Улучшилось качество выполнения письменных работ и чтения. Если переводить количественные показатели учащихся, испытывающих трудности при письме в процентное соотношение, то ранее мы фиксировали нарушения у 53% обучающихся из класса. После проведения данной коррекционной работы по-прежнему испытывают трудности 35% учащихся, при этом количество допускаемых ошибок значительно снизилось.

Мы считаем, что у наших учащихся значительно улучшился фонематический слух, что служит основой орфографической зоркости детей. В частности, это проявилось в том, что второклассники легко овладели орфограммой «Разделительный мягкий знак». При анализе слов типа «воробей» - «воробьи» учащиеся смогли услышать, а также почувствовать с помощью кинестетических (речедвигательных) ощущений звук [й]. А как его обозначать на письме, мы выучили орфографическое правило о разделительном мягком знаке [3]. В ходе беседы с детьми мы решили

отобразить этот случай на нашей ленте букв и добавить в ячейку с буквой «и» маленький зелёный треугольник, который напоминает нам об этой орфограмме.

Литература

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум / под ред. Т.И.Зиновьевой. М.: Издательство Юрайт, 2017. - 468 с. Серия: Профессиональное образование.

2. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьникам / Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995) [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 218 – 226.

3. Сильченкова Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности // Начальная школа. 2016. № 4. С. 23–27.

4. Сильченкова Л.С. Формирование фонематического слуха // Начальная школа. 2005. №1. С.110-119

Бочарова А.А.
ГБОУ Школа 1151, г. Москва
e-mail: Sasha-fox95@mail.ru

СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ЧИТАТЕЛЯМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

Средством приобретения новых знаний необходимых для дальнейшего обучения является чтение. Обучающийся, который плохо читает, тяжело усваивает новые знания. Современный процесс школьного обучения говорит о том, что учащийся должен работать самостоятельно. Неполноценное овладение обучающимися техникой чтения, а главное, непонимание прочитанного текста и неумение его пересказать, влечет за собой серьезные трудности в процессе обучения, которые в будущем могут привести к неуспеваемости учащихся [5].

Для успешного обучения чтению у ребенка должны быть сформированы интерес и любовь к книге, умение воспринимать и понимать прочитанное, отвечать на вопросы по содержанию, самостоятельно пересказывать несложные произведения, определять свое отношение к героям. Все эти качества начинают формироваться и развиваться уже в дошкольном возрасте.

По мере усложнения программных требований у учащихся возникают трудности в формировании навыков чтения. Плохо сформированные навыки чтения приводят к тому, что дети читают текст со значительными

искажениями. Ошибки, нарушающие правильность чтения, все чаще становятся типичными для учащихся массовых школ и представляют собой явление достаточно стойкое, которое тормозит развитие навыка беглого чтения ребенка.

А с чем это может быть связано? Чаще всего главная причина в том, что современные матери перестали читать детям и практически не общаются с ними — они утыкаются в гаджеты и приучают к гаджетам детей чуть ли не с пеленок. Эту же привычку перенимают и современные дети.

«В 2,5 года сегодня уже у 90% детей полная или частичная задержка речи. И уже в этом возрасте они становятся гаджетоманами. Это — следствие того, что никто ими не занимается, ведь развитие речи — это общение с ребенком, чтение ему книг вслух. Вместо этого матери предпочитают сунуть малышу мобильник или планшет, чтобы заняться своими делами — зависнуть в соцсетях, сидеть в чатах с подругами», — утверждают детские неврологи. «Мы столкнулись с тем, что современные матери практически не знают колыбельных песен; они не умеют петь ритмичные частушки, столь необходимые для правильного развития детей», - говорит профессор, декан педиатрического факультета и заведующая кафедрой госпитальной педиатрии №2 РНИМУ им. Пирогова Лидия Ильенко.

Приведенные выше примеры и собственный педагогический опыт побудили нас внимательнее изучить особенности формирования навыка чтения в начальной школе, в частности у учащихся 2 класса, в котором мы работаем.

Дадим краткую характеристику нашему классу.

С точки зрения уровня сформированности навыка чтения мы выделили несколько групп учащихся.

1 группа. Хорошо читающие дети 7 человек (Ангелина Б., Святослав В., Кирилл З., Алина М., Мирослава Р., Варвара Т., Мирослав К.). Семьи полные, дети любят читать и читают с удовольствием литературу вне школьной программы. В семьи родители так же читают книги. Сюда можно было отнести и Алексея Г., он читает хорошо, полными словами, но не всегда понимает, что он прочитал. Дома не читает ни рекомендованную по программе литературе, ни дополнительную. Полагаем, что этому не способствуют семейные отношения: семья многодетная (8детей), родители сами не читают.

У остальных групп учащихся наблюдаются трудности с навыком чтения.

2 группа. Плохо читающие дети: низкая техника чтения (читают медленно, с ошибками, есть проблемы с пониманием читаемого текста), дети читать не любят, ленятся, хотя семьи читающие. Эта группа составляет 4 человека. Вот их краткие характеристики.

Ева Б. – воспитывается в неполной семье. Имеет старшую сестру. К сожалению, девочка учится не хочет вообще. Мама дома читает и любит книги, а вот Ева нет. Читает плохо по слогам, не понимает, что она только что прочитала. Полина З. – воспитывается в полной семье. Девочка ленится читать, хотя многое умеет, но не выполняет, если только не заставлять. Читает

плохо, целыми словами, но много ошибок при по постановке ударения в словах. Не понимает содержание прочитанного текста. Если только с 3 раза. Родители читающие. К ней сюда можно отнести Степана П. и Александра Ш.

Есть группа детей (3-я группа), которые испытывают серьезные трудности в чтении из-за социальных, логопедических и даже медицинских показаний. Вот краткая характеристика этих учащихся.

Владислава В. воспитывается в неполной семье. Мама умерла, когда девочка была ещё совсем маленькой (она была наркоманкой). Отец уже на пенсии – ему 68 лет. Бабушка (мамина мама) – ей 54 года, занимается с Владиславой. Влада имеет отклонения по состоянию здоровья – задержка речевого развития (ЗПР. Вид 5.1). Ей обязательно нужно логопедическое сопровождение. Девочка с трудом читает (по слогам), очень много допускает ошибок при ответе на вопрос (если они письменные). Устно отвечает неплохо, но односложно. Димитрий М. имеет диагноз синдром гиперактивности и дефицит внимания (СГДВ), повышены проходит медикаментозное лечение. Отвлекается постоянно и мешает всем в округе. Воспитывается в полной семье (с отчимом). Мама читать любит, а вот Дима, к сожалению, нет. Очень часто не читает даже то, что было задано на дом. Валерия О. читает очень плохо, по слогам и то еле-еле. Пишет с ошибками, часто н понимая смысл того, что она пишет. Как говорит мама – с ней она дома занимается, но по результатам этого не наблюдается. Семья не полная. Родители читающие.

Наконец, можно в отдельную группу – четвертую – мы выделили детей, для которых русский язык не является родным. Эта группа состоит из 4 человек. У Сеймура А. отец говорит на русском языке с ярко выраженным акцентом, у бабушки и мамы – менее выражен акцент. Папа пишет неграмотно на русском языке. Бабушка работает учителем начальных классов, она и занимается с ребенком и заставляет читать. Сам Сеймур читать не любит. У Цовинара А. семья говорит с ярко выраженным акцентом. Цовинар читает, но только, что задано в качестве домашнего задания. Читает плохо и по слогам, путается в ударении. Дополнительную литературу не читает. Родители также не любят читать. У Илоны Б. семья не полная. Они беженцы с Украины. Воспитывается мамой и бабушкой. Мама и Илона говорят с акцентом. Читает плохо, по слогам. Меняет слова местами и неправильно ставит ударение. В семье бабушка и мама заставляют Илону читать, но она читает только то, что задано в качестве домашнего задания. Ясмина Я. воспитывается в полной семье (имеется брат). В семье говорят на родном языке. Мы занимаемся с ней дополнительно, постепенно добились того, что только к концу второго класса простые слова она читает полностью (не по слогам). Не понимает при чтении многие слова. Темп чтения очень низкий. Дополнительную литературу читает, но очень неохотно. Мама очень часто спрашивает, как выполнять домашнее задание, так как она сама не понимает, что написано.

Мы заметили, что большинство детей испытывают трудности при понимании читаемого текста. Для уточнения общей картины в этом вопросе, а

также для составления программы по совершенствованию (развитию) навыка чтения мы провели педагогический эксперимент.

Навык понимания – сложный и многогранный навык: для понимания текста необходимо правильно прочитать и понять значение слов текста, видеть связи слов в предложениях, понимать суть высказываний, оформленных в виде предложений, учитывая смысловую нагрузку слов и знаков препинания. Наконец, понимание информации текста также имеет сложную структуру и часто строится на последовательном усвоении разных видов информации: фактуальной, подтекстовой и концептуальной информации [1, с. 244].

Одной из особенностей является навык понимания учащимися начальных классов слов при чтении. Мы проводили исследование на базе второго класса. Чтение второклассников, по заключению специалистов детского чтения, является «словоцентричным» [3]. Это означает, что главной задачей читателя этого возраста является правильное прочтение и «опознавание» прочтенного слова, если он это слово употреблял в своей устной речи, или более длительный процесс понимания слова, если он не встречал ранее в своей речевой практике [4].

Мы предположили, что понимание слов окажет влияние на понимание текста в целом, т.е. представляли процесс понимания как бы в линейном виде: понимание слов – понимание предложений – понимание текста. Суть исследования замера состояла в следующем. Учащимся предъявлялся напечатанный на бумаге формата А 4 текст, который необходимо было прочитать два раза. В ходе первого чтения, или сразу же после прочтения нужно было отметить (подчеркиванием) непонятые по тем или иным причинам слова. Затем дети читали этот же текст ещё раз и снова подчеркивали слова, которые вызвали затруднения. Замер был проведен на материале текста В. Бианки «Музыкант», который вполне по силам читателям – второклассникам: он часто размещается в учебниках по литературному чтению для 2 класса. Объем этого текста - 286 слов, он рассчитан на работу в течение одного урока, т.е. имеет оптимальный объем как учебный материал уроков чтения [2].

Данные эксперимента были обработаны, они представлены на диаграмме.



Рисунок 1. Данные о лексических затруднениях второклассников при самостоятельном чтении рассказа В. Бианки «Музыкант».

Самыми частотными словами текста, которые учащиеся отметили как непонятные как при первом, таки при вторичном чтении текста рассказа В.Бианки, оказались следующие: междвежатник, завалинка, колхозник, погодя, опушка, щепка, расщепить. Конечно, во второй раз учащиеся читали более внимательно и вчитывались в слова. Слова медвежатник, погодя, при втором прочтении дети поняли. А такие слова, как завалинка и расщепить во втором случае у детей вызвало больше трудностей, чем в первом.

После проведенной работы, мы вместе с детьми искали пояснения сложных слов в словарях и выписывали эти слова к себе в тетрадь, чтобы запомнить их. На следующем уроке литературного чтения мы предложили детям вопросы (письменные) по этому произведению. Вопросы были направлены на осознание учащимися фактуальной информации, например, «Кто такой медвежатник? Где сидел медвежатник? Кого не мог найти старик? Куда присел старик в лесу?»

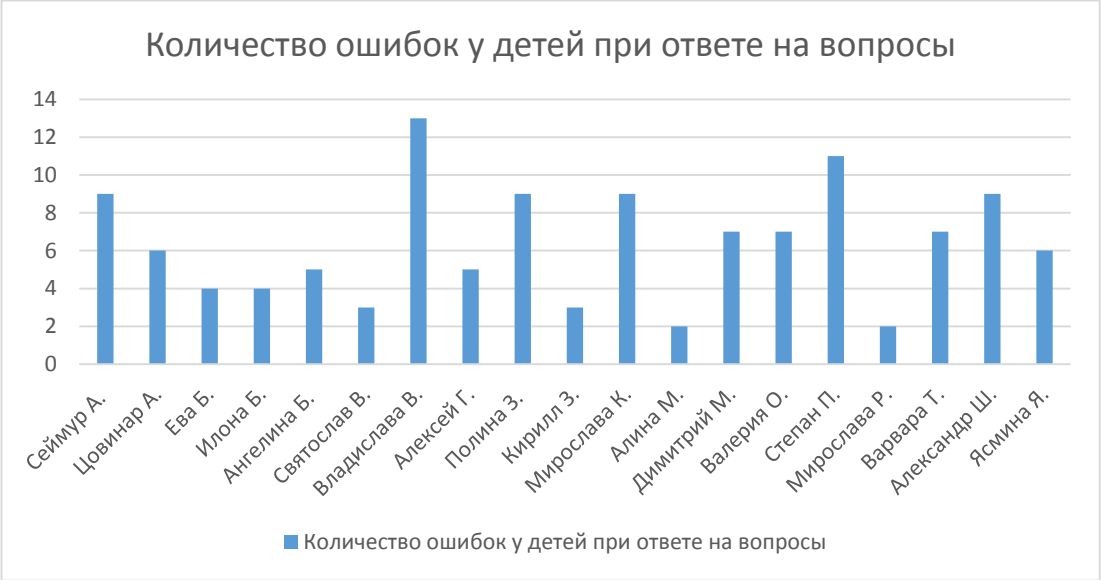


Рисунок 2. Количество ошибок у детей при ответе на вопросы

Мы также сделали сравнительную диаграмму количества слов, которые вызвали затруднения после первого прочтения, и количества ошибок у детей при ответе на вопросы.



Рисунок 3. Сравнительная диаграмма количества слов, которые вызвали затруднения после первого прочтения и количества ошибок у детей при ответе на вопросы.

У большинства учащихся наблюдается зависимость понимания слов и осмысления фактуальной информации текста (Варвара, Александр Ш., Ясмина, Илона, Ангелина – те, у которых наблюдается корреляция между пониманием слов и пониманием фактуальной информации).

Если учитывать, что после обнаружения лексических затруднений мы провели определенную работу по устранению этих затруднений, то можно сказать следующее о стратегиях понимания текста учащимися-второклассниками. Линейную стратегию понимания теста (от слова к предложению – далее к тексту) продемонстрировали 6 человек: Ева Б., Ангелина Б., Варвара Т., Ясмина Я., Валерия О., Святослав В., Алина М.

Наше исследование показало, что формирование навыков смыслового чтения (навыков понимания текста) может иметь и не линейный характер, например, у наших учащихся Степана и Владиславы, которые не испытывали больших затруднений при понимании слов, однако обнаружили значительные затруднения при понимании текста.

Таким образом, можно утверждать, что линейная стратегия понимания текста свойственна многим второклассникам. Дальнейшее исследование будет направлено на то, чтобы понять, какова стратегия понимания у некоторых учащихся, например у Владиславы и Степана, а также у некоторых других учащихся.

Литература

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум / под ред. Т.И.Зиновьевой. М.: Издательство Юрайт, 2017. - 468 с. Серия: Профессиональное образование.

2. Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Диссертация на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / М.: МГПИ (МПГУ). Москва, 1987. 150 с.

3. Сильченкова Л.С. Психология формирования механизма чтения // Начальная школа. 2010. № 7. С. 74-80.

4. Сильченкова Л.С. Словарно-лексическая работа на уроках чтения// Начальная школа. 2012. № 10. С. 13-17.

5. Сильченкова Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения /Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 71-79.

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Глизбург В.И.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: glizburg@mail.ru

ТОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В настоящей работе нами рассмотрены подходы к обоснованию топологической подготовки учащихся различных возрастов с позиций формирования естественно-научного мировоззрения. Среди различных подходов к обоснованию топологической подготовки нами выделены: логицистский, интуиционистский, формалистский, системный.

Ключевые слова. Топологическая подготовка, топологическая культура, естественно-научное мировоззрение, топологическое мышление.

Вопрос о структуре мира как целого – одна из проблем, объединяющих философию и естественные науки. Рассмотрим основные подходы к обоснованию топологической подготовки учащихся различных возрастов с позиций формирования естественно-научного мировоззрения: логицистский, интуиционистский, формалистский, системный.

Логицистский подход проистекает из идеи Г. Лейбница о сводимости науки к логике, когда все понятия могут быть определены и представлены на основе и в виде логических суждений. Интуиционистский подход основывается на положениях Л. Брауэра, который рассматривает исходные объекты интуитивно данными. В формалистском подходе, предложенным Д. Гильбертом, сформулировавшим принципы финитизма, представляющие собой требования, которым должна удовлетворять метатеория, целью обоснования науки является обоснование непротиворечивости одной теории

на основе рассуждений другой теории, так называемой метатеории, которая является непротиворечивой. Идея системного подхода, принадлежащая Э. Гуссерлю, основана на понимании эволюции структур, в частности, естественно-научных, усложняющих свою организацию применительно к определенным функциям.

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

Топологические методы применяются в решении ряда современных задач [2]: в квантовой теории полей, в теории жидких кристаллов и сверхтекучести, в общей теории относительности, в теории нелинейных волновых уравнений, в статистической механике веществ с длинными молекулами (применение узлов и зацеплений).

Естественно-научная и топологическая подготовки, основанные по своей сути на реализации инновационных подходов, таких как проблемное, личностно-ориентированное обучение, реализация гуманитарного потенциала топологии и естественно-научных дисциплин, применение информационных технологий [5], [7], «технологические инновации, подразумевающие появление более качественного продукта» [1, с. 102-103], играют существенную роль в системе знаний, ее словесно-образной реализации [9] и культуры современного общества, в формировании единого культурно-образовательного пространства.

Для культуры современного техногенного мира характерен такой аспект ценностных и мировоззренческих ориентаций, как понимание природы как упорядоченного, закономерно устроенного поля, в котором разумное существо, познавшее законы природы, способно осуществить свою власть над внешними процессами и объектами, поставить их под свой контроль. В основе нашей концепции топологической подготовки учащихся различных возрастов [3], [4] содержатся положения, сформулированные нами на базе анализа сущностей подходов к ее обоснованию с позиций формирования естественно-научного мировоззрения [6]:

Дуалистическая трактовка топологии как математической науки и как философии восприятия топологической структуры мира.

Парадигма непрерывно-дискретной подготовки.

Триада топологической подготовки:

пропедевтика базового курса,

фундаментальная базовая подготовка,

углубленное обучение.

Развитие креативности личности.

Применение информационных технологий в визуализации абстракций.

Дуальность процесса проецирования топологических знаний на школьные естественно-научные курсы и лифтирования метапредметных

знаний школьных естественно-научных курсов в топологический слой высшего образования.

Гуманистическая парадигма.

Фундаментализация.

Рассмотрим некоторые из выдвинутых нами положений. Так, например, положение 6 подразумевает бинарный и взаимно-обратный процесс подготовки, включающий проецирование и лифтирование топологических знаний. С одной стороны этот процесс предусматривает, что при обучении топологии в ВУЗе имеет место проецирование топологических знаний на школьные естественно-научные курсы. С другой стороны, необходимо лифтировать метапредметные знания школьных естественно-научных курсов на уровень вузовского обучения топологии. На базе данного положения концепции нами сформулированы принципы проецирования и лифтирования знаний. Положение 3 о триаде топологической подготовки позволило нам сформулировать принцип тернарности топологической подготовки. Положение 2 мы истолковываем следующим образом: парадигма непрерывно-дискретной подготовки нами трактуется как теория, предусматривающая факт того, что на протяжении всей жизнедеятельности человек усваивает знания, умения и навыки, реализуя процесс, для которого характерны явления непрерывности и полифуркации, то есть множественности циклов, на каждом из которых происходит переход количественных изменений в качественные. Подробнее изложим положение 1 о дуалистической трактовке топологии как математической науки и как философии восприятия топологической структуры мира.

Топология как раздел математической науки изучает топологические свойства фигур, то есть свойства, инвариантные (неизменные) при любых деформациях, производимых без разрывов и склеиваний (при взаимно однозначных и непрерывных отображениях - гомеоморфизмах).

Рассматривая топологию как философию восприятия топологической структуры мира, мы трактуем ее [6, с. 137] «как направленную на выработку естественно-научного мировоззрения форму способности воспроизведения процесса приема и преобразования информации, который обеспечивает отражение окружающего мира в его системе сложных непрерывных взаимосвязей, постижение и применение системообразующих оснований и глубинных связей, инвариантных под воздействием многообразных деформирующих процессов реальности, выработку на основе этого системы идей, целостных структур, взглядов на мир в его взаимозависимостях».

В связи с этим обратимся к рассмотрению понятий топологического мышления и топологической культуры.

В структуре мышления выделяется пять типов математического мышления: топологическое, порядковое, метрическое, алгебраическое и проективное. Не рассматривая другие типы, мы остановимся на топологическом. Этот тип развивается у человека с 2-3 летнего возраста. Топологическое мышление отвечает за целостность и связность логических

операций, когда дети склонны постоянно совершать преобразования с объектом. Уже в трехлетнем возрасте ребенок легко различает, например, такие топологические понятия, как открытые и замкнутые фигуры. По Ж. Пиаже развитие ребенка происходит в следующей последовательности: «Исходя… от интуиции фундаментальной топологии, ребенок ориентируется в дальнейшем в направлении проективных структур и структур метрических» [8, с. 10]. В мышлении ребенка уже изначально (как бы обусловлено самой природой) заложены предпосылки для образования понятий, соответствующих основным математическим структурам, которые с необходимостью определяют логику их развития. Таким образом, под топологическим мышлением психологи понимают такой тип в структуре мышления, который отвечает за целостность и связанность различных операций.

С позиции трактовки топологии как философии восприятия топологической структуры мира мы считаем [6, с. 138], что «топологическое мышление – это процесс непрерывного познания истины как события, но не адеквации, при котором новые знания формируются с учетом ранее осознанных устойчивых знаний».

Исходя из известного понимания понятия культуры, в том числе, культуры специфических сфер деятельности или жизни человека, мы в соответствии с определением топологии как науки, изучающей топологические свойства фигур, то есть свойства, неизменные при любых деформациях, производимых без разрывов и склеиваний, приводим следующее определение топологической культуры [6, с. 138-139]: «топологическая культура – это не только такой уровень развития человека и общества, на котором осознанно реализуются знания, умения, навыки, но и уровень интеллекта, нравственное и эстетическое развитие, мировоззрение, направленные на восприятие окружающего мира в его системе сложных непрерывных взаимосвязей, на постижение и применение системообразующих оснований (гуманности, экологичности, норм морали и права и пр.) и их глубинных связей, инвариантных (неизменных) под воздействием многообразных деформирующих процессов реальности, на выработку на основе этого системы идей, целостных структур, взглядов на мир в его взаимозависимостях. В более узком смысле топологическая культура включает в себя топологические знания, умения и навыки, реализуемые в сфере математической деятельности и ее приложений».

Все вышеизложенное подтверждает, что начальным этапом топологической подготовки должна являться пропедевтика топологических знаний, способствующая формированию естественно-научного мировоззрения ребёнка, которую целесообразно начинать осуществлять с самого раннего возраста.

Литература

1. Воропаев М.В. Особенности глобализационной трансформации российского образования. // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сборник научных статей VI международного симпозиума. – 2016. – С. 98-109.

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

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

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

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

6.Глизбург В.И. Методическая система обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики в аспекте гуманитаризации непрерывного математического образования. // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2009. 437 с.

7. Глизбург В. И. Применение информационных технологий в процессе обучения основам топологии. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. № 1, 2011. – С. 80-84.

8. Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления. В книге «Преподавание математики : пособие для учителей» / Пиаже Ж., Бет. Э., Дьедонне Ж., Лихнерович А., Шоке Г., Гаттеньо К.; пер. с фр. А. И. Фетисова. — М. : Учпедгиз, 1960. 161 с.

9. Серебренникова Ю. А., Леонович Е. Н. Слово и его значение (к вопросу о предметной сущности слова). // Вестник Московского образования. 2014. № 12. С. 95-112.

Стойлова Л.П.

профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

СОВРЕМЕННАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАЗВИТИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ

Современное содержание курса математики в начальной школе достаточно обширно и многопланово: здесь изучают числа и величины,

арифметические действия, решают текстовые задачи, происходит знакомство со свойствами геометрических фигур, школьники учатся работать с информацией. Однако практика показывает, что это содержание учащиеся не усваивают в нужном объеме, значительная их их часть не проявляет интереса к математике, хотя в обучении используются электронные учебные пособия, рабочие тетради, интерактивные доски и др.

Психологи отмечают, что младшие школьники не проявляют необходимого познавательного интереса к математике, что не позволяет им успешно усваивать математику. Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К.Маркова и др. считают, что познавательный интерес - это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий характер. Исходя из такого понимания познавательного интереса, можно утверждать, что познавательный интерес формируется и развивается в учебной деятельности, проходя различные стадии, начиная с начальной школы.

Математика, как и другие науки, изучает окружающий нас мир, объекты этого мира и отношения между ними. Но в отличие от наук о природе и формах передачи информации математика изучает формы и отношения материального мира, взятые в отвлечении от их содержания. Как же изучая такой предмет, развивать познававательный интерес у младших школьников?

Педагоги, психологи, методисты, учителя нашли способы такого развития. В частности, это занимательность, дидактические игры, знакомство с историей математики, решение

"Представим дворец, в котором живет царица Геометрия со своими помощниками. Устроить первый бал Геометрия поручила треугольникам, так как они являются главными фигурами в ее дворце. На бал были приглашены только такие фигуры, которые состоят из треугольников.

Торжественно прозвучали фанфары и бал начался. Сначала хор из остроугольных, прямоугольных и тупоугольных треугольников исполнил гимн "В лесу родилась елочка" и в центре зала появилась елочка с украшениями в виде разносторонних и равнобедренных треугольников золотистого цвета. На ее вершине сиял многоугольник, состоящий из 100 равных треугольников. Геометрия поздравила всех треугольников и гостей с Новым годом и предложила ответить на вопросы-загадки:

1) Все ли треугольники, живущие во дворце, пели в хоре?

2). Как много было хористов?

3). Есть ли на елке среди украшений тупоугольные треугольники? А прямоугольные?

Геометрия была в восторге от правильных ответов на вопросы-загадки, пожелала всем новых успехов в математике и предложила начать танцы."

Интерес к математике у школьников вызывает знакомство с элементами истории математики. Но для этого самому учителю надо знать некоторые факты, связанные с историей. Чтобы приобщить студентов к изучению этого материала им предлагаются темы и дается задание разработать фрагмент занятия для школьников. При этом можно пользоваться литературой,

информацией из интернета, учебником математики, где каждая глава начинается с исторической справки. Выполняя задание, студенты должны учесть возрастные особенности школьников. Должна заметить, что студентам трудно дается такое задание - они, как правило, просто переписывают информацию из интернета. Примеры тем: «Из истории метра»; «Из истории килограмма», «Юлианский календарь», «Кто использовал слово "дюжина"?», «Как люди научились считать?» На занятиях подготовленные материалы студенты обсуждают и делают выводы. Следует заметить, что в начальной школе вопросы истории математики могу быть основой для проектных заданий.

Еще надо сказать, что для развития интереса к математике неоходимо решать задачи. У школьников умение решать задачи формируется с трудом. Учитель должен владеть этим умением на хорошем уровне. С этой целью используются внеурочные занятия и специальные подбрки задач, в частности, материалы пособия (2).

Чтобы студент был готов к обучению младших школьников различных задач, он должен быть знаком с литературой для школьников - это пособия Холодовой О, Дружинина Б.Л., Куколевской Г.И., Куминовой И.И., Моро М.И., Волковой С.И. и др.

Литература

1. Стойлова Л.П. Математика: учебник для студентов учреждений высш. образования / Л.П.Стойлова.- 7-е изд. = М.:Издательский центр "Академия, 2017.

2. Стойлова Л.П. Организатор внеурочной работы по математике в начальной школе: сборник учебно-методических комплексов дисциплин специализации. - М.: МГПУ, 2011.

Шукшина С.Е.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: 02svetlana000@mail.ru

КАК УЧИТЬ МАТЕМАТИКЕ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ?

В данной статье через призму анализа ведущих целей математического развития подрастающего поколения, содержания математических знаний, представленного в дошкольных образовательных программах, особенностей познавательной и личностной сферы современных детей сделана попытка определить и обосновать наиболее эффективные подходы и образовательные технологии, которые позволят на высоком качественном уровне организовать процесс обучения математике и формирования ключевых компетенций у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: математика, цели математического образования, современные дети, дошкольник, технологии обучения.

Проблема качества математического образования подрастающего поколения в современных условиях стоит особенно остро. Взгляд на математику кардинально меняется, что находит отражение в современных концептуальных подходах к изучению данной науки. В качестве основополагающего принципа на первый план выдвигается принцип приоритета развивающей функции в обучении математике.

Анализ целей современного математического образования показывает, что произошло перераспределение акцентов, основной упор делается на развитие личности, в частности, ее творческой, креативной составляющей, на овладение набором ключевых компетенций, основные из которых:

- ценностно-смысловая (готовность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения);
- общекультурная (осведомленность в особенностях общечеловеческой культуры (математика является её неотъемлемой частью), о роли науки в жизни человека, её влиянии на мир);
- коммуникативная (знание необходимых языков (а математика – это средство межнациональной коммуникации), способов взаимодействия с окружающим);
- личностная (готовность осуществлять интеллектуальное, нравственное, эстетическое саморазвитие личности).

Таким образом, на современном этапе математические знания рассматриваются как средство интеллектуального, социального (ориентировка в окружающем мире) и личностного развития (формирование мировоззрения) в самом широком смысле. Во всех современных концепциях математического образования (как дошкольных, так и школьных) четко прослеживается их социальная обусловленность и социальная ориентированность (смещение акцентов с теоретизации знаний на их прикладной, общекультурный характер), что требует переориентации методической системы обучения математике с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения всеми обучающимися, на формирование умений анализировать, продуцировать и использовать информацию.

Перечисленные цели должны составлять основу отбора содержания математических знаний, а их реализация должна обеспечить сформированность и развитие всех личностных компонентов: познавательного, мотивационно-потребностного, эмоционально-волевого, нравственного.

Анализ представленного в дошкольных образовательных программах математического содержания позволяет говорить о его высоком уровне сложности. Так, например, к концу дошкольного возраста ребенок должен владеть такими сложными математическими понятиями (пусть и в

элементарной форме) как «число», «натуральный ряд чисел», «множество», «величина», «прямые и обратные функциональные зависимости», «геометрическая фигура», «пространство», «время», «алгоритмы» и пр.; владеть разными видами математической деятельности: счетной, вычислительной, измерительной; уметь видеть математические связи, отношения и зависимости в окружающем пространстве и уметь их моделировать, создавая предметные, графические, символические модели; уметь производить основные логические операции: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификацию, сериацию, абстрагирование, умозаключение.

Основная сложность (и в то же время педагогическое мастерство) при реализации программных задач по математике заключается в том, чтобы абстрактные математические понятия представить в доступной для ребенка форме, «перевести» их на понятный для дошкольника язык, которым бы он мог свободно пользоваться в своей деятельности. Это возможно при условии кардинальной перестройки целостного образовательного процесса.

Но не зная особенностей современных детей, нельзя предложить эффективную программу действий по их обучению. Выделим характерные черты поколения, представителям которого сейчас по 6-8 лет (дети поколения А-альфа), которые нам будут интересны в рамках рассматриваемой проблемы:

по характеру яркие, творческие, самодостаточные личности;

быстрее развиваются, чем дети этого возраста 10-15 лет назад, каждые пять лет «IQ» ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции;

не любят, когда их контролируют, не терпят насилия над собой, уважают свободу, криками, угрозами, наказаниями от них добиться хороших результатов не получится;

менее способны к усердной, скрупулезной, усидчивой и целеустремленной работе;

склонны к самодисциплине и к саморазвитию, но только под влиянием понятной и принятой ими мотивации, принуждение как метод обучения на них не действует;

интерес на первом месте, они будут с интересом получать знания, но лишь в том случае, если осознают, зачем им это нужно, увидят их практическую применимость;

всесторонне одаренные;

четко знают, чем бы они не хотели заниматься;

способны к многозадачности (могут решать одновременно несколько задач и выполнять несколько дел);

способны воспринимать большой объем информации, но мозг имеет лимит продуктивности, после которого наступает депрессия, поэтому следует контролировать, чем наполняется «карта памяти» ребенка;

зависимы от цифровых технологий [3].

Мышление современных детей обусловлено ярким визуальным восприятием и краткой емкой информацией, что приводит к неспособности детей и подростков системно воспринимать информацию, системно мыслить и, соответственно, излагать свои мысли. Они оперируют только смыслами фиксированной длины и не могут работать с семиотическими структурами произвольной сложности, что проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу.

Устойчивость и концентрация внимания у детей уменьшается в десятки раз по сравнению с предыдущим поколением, а вот переключение и распределение внимания развиты хорошо. Восемь секунд – ровно столько, согласно исследованиям Microsoft, современные дети уделяют новой информации, т.к. попросту не способны воспринимать длинные сообщения.

У детей цифрового поколения больше развита кратковременная память, чем долговременная. Изменяется структура и интенсивность мнемонических процессов.

Крайне низкие показатели дети 5-8 лет демонстрируют в действиях, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х годах XX в. это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10% детей.

Неразвит внутренний план действий и снижен уровень детской любознательности и воображения.

Дефицит произвольности – как в умственной, так и в двигательной сфере [2].

Чтобы выстроить адекватный стиль обучения современных детей, необходимо, в первую очередь, учитывать их интересы. В центре внимания образовательных программ, и по математике, в том числе, должен быть многообразный изменяющийся мир и возможность обучающегося эффективно действовать в нем и взаимодействовать с ним. Тем более ценность математического материала велика и очевидна, потому что он непосредственно интегрирован в окружающий мир. Математика вокруг нас, нужно только научиться ее замечать. И уже этот факт является открытием для ребенка.

Дети нового поколения ценят информацию, практическая польза которой очевидна. Важно давать знания детям в таком формате, чтобы они могли их применить в своей деятельности здесь и теперь, или в самое ближайшее время, а не когда-то потом (тем более, что «ненужная» информация быстро забывается). Когда математические представления формируются в условиях их практической востребованности, тогда они усваиваются в разы легче и прочнее, нежели в условиях стандартно организованного занятия, сидя за рабочими столами и действуя с привычным дидактическим материалом.

Дошкольник всегда должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него деятельности. В качестве таковой могут выступать игра, наблюдение, детское экспериментирование, конструктивная

деятельность любых видов, художественно-изобразительная и музыкально-двигательная деятельность, литературно-языковая деятельность, общение, физическая двигательная деятельность и разнообразная трудовая деятельность.

Учитывая содержание программ по формированию элементарных математических представлений у дошкольников, в частности, объем и сложность предлагаемых к усвоению знаний, необходимо искать идеальное соотношение между затраченным временем, объемом полученной информации и «пользой», которую дети смогут из этой информации извлечь.

При организации коллективных форм обучения наиболее действенным способом объединения детей будет кооперация, организация плодотворного сотрудничества путем создания творческих исследовательских групп. Именно построение конструктивного общения, взаимовыгодного диалога с педагогом и сверстниками является важной составляющей эффективного обучения.

Современные дети должны иметь возможность «настроить» процесс обучения под свои интересы и индивидуальные возможности, чтобы каждому из них было максимально удобно как получать знания, так и оценивать свои академические успехи. А это предполагает значительную свободу и демократичность образовательного пространства, процесса и взаимоотношений субъектов образования. Исходя из этого, большое значение приобретает создание развивающей предметно-пространственной математической среды, находясь в которой ребенок сможет актуализировать имеющиеся знания, осознавать математические отношения и зависимости, а также научится самостоятельно думать. Математический материал обладает исключительными возможностями для организации проблемно-поисковой, исследовательской деятельности.

Традиционные академические формы и методы обучения не вызывают у детей никакого интереса. Важным инструментом обучения становится высокотехнологичная среда, которая на данном возрастном этапе позволяет широко использовать в образовательном процессе разнообразную визуальную информацию (картинки, инфографику, анимацию, короткое видео), которая дошкольниками воспринимается лучше и более понятна, нежели письменная или устная речь [1].

Главная особенность организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации на современном этапе – это уход от жестко регламентированной учебной деятельности, повышение статуса игры, как основного вида деятельности дошкольников; включение в процесс эффективных форм и методов работы с детьми, которые в полной мере будут учитывать их особенности, интересы и потребности.

Одной из перспективных на сегодняшний день является кейс-технология, которая достаточно активно стала внедряться в дошкольное образование, что позволяет на практике реализовать компетентностный подход к обучению. Суть данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучающимся в виде проблемных ситуаций (кейсов), а знания приобретаются

в результате активной и творческой исследовательской работы. Главное предназначение кейс-технологии – научиться грамотно и эффективно работать с информацией.

Применение кейс-технологии в образовательном процессе имеет ряд преимуществ, так как позволяет: актуализировать имеющиеся теоретические знания в контексте анализа предложенных практических ситуаций (проблем); выражать свои мысли, аргументировать собственную точку зрения; выстраивать оптимальный алгоритм деятельности; принимать собственное обоснованное решение на основе индивидуального и группового анализа предложенной ситуации; поддерживать высокую познавательную активность обучающихся.

Также в качестве перспективной технологии обучения математике можно рассматривать проектирование, которое представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей и не компенсируется развитием других форм активности дошкольника. В ходе проектной деятельности расширяются знания об окружающем мире. Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе.

Проектирование заставляет педагога постоянно находиться в пространстве возможностей ребенка, что изменяет его мировоззрение, требует ежедневного, творческого личностного роста и не допускает применения стандартных, шаблонных действий.

«Не давать детям готовых знаний» – это аксиома развивающего обучения. Не нужно торопиться все сделать за ребенка, доставьте ему радость и удовольствие от самостоятельно сделанного «открытия», решения сложной задачи и пр.

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что к современным детям нужен совсем другой подход и совсем иные технологии обучения. Сегодня педагог уже не просто «транслятор истины», готового результата, а СОтрудник, эксперт, организатор сложной, напряженной работы по приобщению детей к научным математическим знаниям, к решению сложных творческих задач, к открытию возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком педагогическом подходе возможно достичь ключевых целей математического развития дошкольников.

Литература

1. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.

2. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования//Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. 2011. № 3(19). С.7-14.

3. Шукшина С.Е. Проблемы и специфика социализации поколения альфа // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. М. 2018. № 5. С.4-12.

4. Шукшина С.Е., Сухова М.О. Организация образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с использованием кейс-технологии // Известия Института педагогики и психологии образования (электронный журнал). 2018. №4 (апрель) Свидетельство ЭЛ № ФС77-68116. URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/shukshina-s-e-sukhova-m-o-organizaciya-obr/

Шатунова Л.В.
к.фил.н., доцент, Почетный профессор Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск
e-mail: shatunova40@mail.ru

ПОИСК ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АКТИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Доктрина вариативного образования в России активно разрабатывалась последнее десятилетие XX в /А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Л.П. Кезина, В.В. Рубцов, Е.А. Ямбург, В.А. Ясвин и др./. Базовое понятие образовательная среда /среда образования, образовательное пространство/ включает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном пространственно-предметном окружении [5, с. 15]. Исследователи подчеркивают, что субъект образования, осваивая окружающую среду, познает тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации. Известно, что активная образовательная среда богата случайностями, плодотворными для участников образовательного процесса. Эффект педагогического взаимодействия включает такие важные компоненты: пробуждает личный интерес, укрепляет сознание собственной компетентности или спровоцирует кризис компетентности, может способствовать стабилизации перестраивающейся системы моделей. При этом особенности эффекта зависят от этапа развития, степени зрелости обучающихся и опыта педагога.

Образовательное пространство было предметом исследования и ученых Сахалинского педагогического университета: особенности регионального пространства, роль спецкурсов, научных студенческих чтений в активизации образовательной среды [1, 4 и др.], эффективность использования метода проектов в учебной и исследовательской работе при подготовке учителя начальных классов и др. Современная практика школ Сахалинской области свидетельствует об активном участии молодых учителей в различных конкурсах проектов. В коллективной монографии психологов, филологов [1] предпринята попытка охарактеризовать сформировавшееся в течение

длительного времени гуманитарное пространство островного края. Исследователи стремились аргументированно показать, что введение в учебный процесс курсов по психолого- педагогическому и филологическому профилю способствует устойчивому развитию региона /формирование толерантности этнических сообществ, создание образцов культурного содружества, понятные и доступные представителям разных национальностей/.

В СахГУ сложилась разветвленная система студенческой научной деятельности / регулярные Весенние научные чтения с изданием сборников или электронных материалов; заседания проблемных групп и научных кружков с обязательной презентацией в начале учебного года/. См. таблицу 1 как отражение потенциальных возможностей выбора в Институте педагогики /Институт психологии и педагогики/ специалистов направления «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального образования».

Таблица 1

Презентация проблемных групп и студенческих научных кружков в Институте педагогики СахГУ / 1 направление - Педагогика и психология, 2 – Педагогика и методика начального образования, 2010 г./

Название СНК и проблемных групп. Руководитель	Основное направление деятельности
Проблемная группа «Содружество» [1]. Преподаватель Р.А.Кутбиддинова; соруководители студентка 4 курса Пак В., студентка 3 курса Картанова О.	Региональная психология; особенности российской ментальности на Дальнем Востоке; этнокультурное взаимодействие студентов и преподавателей в образовательном процессе СахГУ; этнопсихологические аспекты управления процессом обучения в вузе
Проблемная группа «Смысловая сфера личности» [1]. К. псих. н., доцент Е.Г. Власенкова	Смысл- структурный элемент сознания и деятельности; смысловые структуры в смысловой сфере личности; смысл жизни как интегральная смысловая ориентация; диагностика смысловой сферы личности смысложизненных ориентаций
Проблемная группа «МАФ»/ маскулинность, андрогенность, феминность/ [1]. К. псих. н., доцент О. В. Шешукова	Гендерная психология; психокоррекция и психотерапия по психологической модели; юридическая психология

Проблемная группа «Основы исследовательского обучения» [1; 2]. Д. п. н., профессор П.В. Середенко	Развитие исследовательских умений и навыков в процессе исследовательской подготовки; развитие личности младшего школьника и его поисковой активности в процессе исследовательской деятельности.
Проблемная группа «САМИ» / самостоятельность, активность, многофакторность, инициативность/ [1; 2]. Ст. преподаватель В.В. Ларичева	Формирование знаний и умений по личностному и профессиональному саморазвитию студентов; совершенствование профессиональных навыков по саморазвитию личности ребенка
Проблемная группа «Развитие языковой компетентности учителя начальных классов» [2]. К. ф. н., зав. кафедрой ТиМНО, Почетный профессор СахГУ Л.В. Шатунова; соруководитель магистрант О.А. Боровская	Содействие становлению профессиональной компетентности будущего учителя путем поэтапного развития ключевых компетенций языковой личности на основе изучения языка как системы взаимосвязанных единиц
СНК «Родное слово» [2]. К.ф. н., зав. кафедрой ТиМНО, Почетный профессор СахГУ Л.В. Шатунова; соруководитель студентка 3 курса О Л. Мускина	Формирование осознанного отношения к языку как национальному достоянию; участие в решении лингвоэкологических проблем; развитие коммуникативных умений; активное обращение к словарям как богатому источнику для развития языковой личности

В целом практика презентаций имеет эффект одного дня. Калейдоскопичность информации затрудняет восприятие и мешает внутреннему погружению первокурсников в осознанный выбор. Научный студенческий кружок «Родное слово» родился 12 декабря 2006 г., и его появление было приурочено к 20-летию структурообразующей кафедры «Теория и методика начального образования». Активно работал до 2014 г. Высшая оценка его деятельности и участия в становлении будущих педагогов нашли отражение в строках одного из активных кружковцев:

«Родное слово» – уникальнейшая сфера:
Ведь это мир открытий и познанья,
В котором мудрость, одержимость и терпенье
Способны подбирать ключи от тайны.
В паспорте кружка:

обращено внимание на ряд организационных особенностей, целесообразность информационного сектора / для корректировки информационной культуры членов кружка и открытости его деятельности/, ведения портфолио как эффективного инструмента саморазвития;

предусмотрено создание временных творческих групп /для овладения корпоративной культурой и реализации идеи скользящих лидеров/;

дано обоснование важности креативного ядра /для своевременной корректировки плана работы, концептуализации деятельности СНК и вовлечения студентов младших курсов/. Научный руководитель стремился быть консультантом, тьютором, медиатором. Такую же роль выполняли магистранты. Из креативного ядра в соруководители подготовки и проведения общих мероприятий назначались студенты старших курсов. В практической деятельности студенты формировали осознание важности концептуализации с целью представления о возможных на данный момент способах работы.

Необходимость осмысления опыта работы в новых условиях модульного обучения в вузе побуждает педагогов целенаправленно оценить методику рефлексивно-сотворческого полилога [2]. Для ее эффективности, наряду с другими условиями, важно осуществлять деятельностный подход и метапредметную интеграцию; использовать исследовательский и проектный методы; создавая условия для индивидуальной, групповой и коллективной форм деятельности, совершенствовать способность участников в совместной деятельности прогнозировать и сотрудничать / с учетом ключевого принципа педагогики сотворчества - направленности на решение конкретной проблемы или задачи и на самих участников /т.е. на их взаиморазвитие, на преумножение их интеллектуальной и личностной ресурности/ [2, с. 9]. На наш взгляд, в педагогической деятельности эта ресурность заключена и в культорологическом плане, так как представление о мире изучаемого языка неполно без культурологической информации, а современные словари отражают мощную тенденцию в словарном деле. Так, младшекурсники заинтересованно отнеслись к материалам уникального издания «Большого словаря русского языка» /М. Дрофа, Русский язык,1998/. Старшекурсники предприняли попытку оценить достоинства работы с электронными словарями, опираясь на научные материалы [3] и личный опыт, что, на наш взгляд, усилило синергетический эффект взаимодействия и рефлексивный фон образовательной среды проводимого мероприятия. На юбилейном заседании «Нам 5 лет» /декабрь 2011 г./ научный руководитель СНК, к. ф. н., зав. выпускающей кафедрой Л.В. Шатунова и староста СНК О.Л. Мускина рассказали об опыте СНК, традициях кружка. Эмоциональное настроение создало приветственное слово директора Института педагогики, к. п. н. М.А. Романовой /выпускница начфака, 1997г. / и завуча начальной школы, победителя конкурсов «Учитель года», лауреата конкурсов «Иду на урок», «Школа высоких достижений» Ю.Ю. Пасынок /выпуск 1998г./.

Время быстро пролетает…

След всегда нам оставляет…

Пять прошло, не дней, а лет.
И кружок дает ответ
Как любовь он прививал,
Как всем знания давал,
Как внеклассную работу
Методично он внедрял…
Пусть кружок сей процветает,
Дальше знания внедряет,
Славит наш язык родной –
С детства милый, дорогой!

Творческие группы второкурсников начфака поделились опытом работы с заданиями, формирующими эмоциональную атмосферу в общении. Высокий уровень оценки получила презентация «Пословицы и поговорки как средство развития речи младших школьников на уроках русского языка. Заинтересовало присутствующих выступление творческой группы «Фразеологический словарь как средство для творческих заданий в начальной школе». С удовольствием гости участвовали в физминутках с использованием фразеологизмов. Активные участники творческих групп были награждены грамотами дирекции ИП.С целью развития взаимодействия старшекурсников и студентов младших курсов на подготовительном этапе заседания кружка креативное ядро СНК провело открытое заседание «Сложность и прихотливость русского ударения». На 2-м курсе прошел конкурс творческих работ «Фразеология как средство развития познавательного лингвистического интереса». Стремясь расширить образовательное пространство на межпредметной основе, актив кружка организовывал заседания круглого стола по проблемам чтения в начальной школе, по работе с авторскими сказками, презентации творчества сахалинского писателя А. Орлова, победителя Всероссийского конкурса, мини-конференцию «Вербальная агрессия» /с презентацией книги Ю.В. Щербининой/, учебную мини-конференцию «Потенциальные резервы изучения сложного предложения в вузе». Такая разнообразная работа была поддержана девизом быть интересными и полезными через деятельность, ведь «железо ржавеет, не находя себе применения, стоячая вода гниет или на холоде замерзает, а ум человека, не находя себе применения, чахнет» /Леонардо да Винчи/. Руководством к подбору интересного материала было мнение, что «мы не можем переложить свои знания, свои идеи и чувства из своей головы в чью-то ни было голову и сердце, мы можем только пытаться возбуждать их в другом уме соответствующими впечатлениями, вызывать другого на такую собственную деятельность, в результате которой получились бы известные мысли и чувства»/П.Ф. Каптерев/.

В ходе конструирования системы результативного взаимодействия учебной и исследовательской деятельности обучающихся при модульном построении образовательного процесса важно постижение закономерностей всех звеньев.

Переход к двухуровневой системе высшего образования России сопровождается спадом активности образовательного пространства вузов, что может усиливаться в связи с различными структурными преобразованиями в вузах - объединение институтов, кафедр. Противоречия, возникающие при таких преобразованиях, часто научно не изучаются, для руководителей новых структурных подразделений не проводятся соответствующие семинары, направленные на создание благоприятных условий для диалога и сотрудничества. Ср. выявление кардинальных противоречий в профессиональных ценностях и приоритетах базовых и присоединяемых к ним школ, психологические риски /Ясвин В. А., 2017/.

Литература

1. Национально-региональная специфика изучения гуманитарных областей знаний в странах Азиатско-Тихоокеанского региона [региональный компонент гуманитарного образования Сахалинской области] монография /А.А. Еромасова, Е.А. Иконникова, М.А. Романова, С.С. Шаров, Л.В. Шатунова/ под ред. Е.А. Иконниковой и Л.В. Шатуновой. М. Компания Спутник, 2007. 221 с.

2. Романова М.А. Моделирование психолого-педагогического потенциала. Монография / Сер. Монографии ученых Сахалинского государственного университета. Южно-Сахалинск, 2013. - 248 с.

3. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.

4. Степанов С.Ю. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании/ С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Ю.В. Степанова //Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 5-6 апреля 2018г. / Ред.-сост. А.И. Савенков. М., 2018. С. 8 – 14.

5. Шаповалова Т.Р. Лингвистические информационные ресурсы в процессе непрерывного открытого образования // Филологический журнал. Вып.17. Южно-Сахалинск СахГУ, 2010. С. 88 – 93.

6. Шатунова Л.В. Участие в спецкурсах как одно из средств развития профессионально-творческой самостоятельности будущих специалистов //Инновационные процессы в образовании Материалы VIII Международной научно-практической конференции, состоявшейся 22-23 апреля 2004 г. в Челябинском пед. ун-те. Челябинск Образование, 2004.С. 265 – 267.

6. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М. Смысл, 2001. 365 с.

Блинова Д.А.
ГБОУ школа №1595, учитель начальных классов
e-mail: d.a.000@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В данной статье раскрываются вопросы по формированию творческой деятельности в процессе решения логических задач. Предполагается, что логические задачи играют не маловажную роль в жизни детей младшего школьного возраста. Так же обозначаются формы, средства и пути задействования творчества в процессе работы над задачами логического характера.

The issues of forming creative activities in the process of solving logical problems are revealed in this article. It is supposed, that logical problems play an important role in the life of children of primary school age. Likewise, the forms, means and ways of engaging creativity in the process of work with problems of logical character are indicated.

Каждый день человек сталкивается с решением различных задач и не все они являются ему по силам, поскольку требуют определенных знаний умений и навыков. Люди не могут уметь и знать все, тем более многому приходится учиться годами и десятилетиями.

Будучи школьником, человек определяется с направлением, которому он будет обучаться, уделять большую часть времени и работать над ним. Все чаще и чаще в поисках решения задач, не из области знания, люди обращаются к специалистам.

Большую часть своей жизни человек решает задачи, которые требуют хорошо развитого логического мышления и смекалки, задачи, которые любой человек имеет возможность решить самостоятельно, имея хорошо развитое умение логически рассуждать.

Проанализировав данную информацию, можно сделать вывод, что неотъемлемая часть человеческой жизни это – логические задачи, которые являются прекрасным инструментом для развития логического мышления.

Задачи логического вида преследуют нас на протяжении всей жизни, от младенчества до старости. Один из благоприятных периодов развития логического мышления, начальная школа.

Проблемой развития логического мышления младших школьников занимались такие ученые как: П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин, Ю.М. Колягин и многие другие.

Термин логическая задача не определен, можно сказать, что она необычна, эффектна, оригинальна, не требует математических вычислений и направлена на решение главных задач педагога, научить детей учиться самостоятельно, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, синтезировать, сравнивать и рассуждать.

В течение времени работы с детьми младшего школьного возраста, в области математики, невозможно не обратить внимание на то упорство, которое прилагают дети для успешного усвоения знаний.

Большинство детей решают разные задачи по одному заданному образцу, не дают воли своей творческой деятельности, так как считают, что математика, как точная наука, имеет определённые способы решения задачи и иначе быть не может.

Законы математики действительно гласят, что есть конкретный путь или несколько путей решения задач, чего мы не можем сказать о задачах на логику, которые тоже предусматриваются в образовательной программе.

Начав изучать данный вопрос, мы узнаем, что творческой деятельности в процессе решения логических задач на уроке математики, мало кто уделяет внимания. Многие педагоги ссылаются на нехватку времени, стремлением успеть пройти основную запланированную программу на учебный год. Многие дети испытывают трудности при решении логических задач. Основная проблема в отсутствии интереса и мотивации.

Решение логических задач – это творческая деятельность сравнимая с традиционными видами творческой деятельности таких как игра на музыкальном инструменте, живопись и т.д. Оно требует от себя постоянного совершенствования и отработки навыка, начиная от простого к сложному [3].

По мнению психологов, наше мышление включается в работу, как только в этом возникает потребность. В жизни младшие школьники сталкиваются с проблемами, которые определенно требуют логического мышления, ели навык решения логических задач постоянно развивается, то и решение жизненной задачи будет успешным.

Мы полагаем, что творческая деятельность – это неотъемлемый процесс при решении логических задач. Который необходимо задействовать на каждом уроке, в рамках которого проводится работа с логическими задачами.

Для формирования творческой деятельности младших школьников в процессе решения логических задач, можно использовать большое разнообразие форм и средств обучения. Рассмотрим случаи, в которых применяется творческая деятельность в процессе их решения.

На уроках с детьми можно использовать игровые технологии. В примере, который описан ниже, дана логическая задача, изложенная в стихотворной форме:

Вдоль овражка
Шла фуражка
Две косынки,
Три корзинки,
И от них не отставала
Белоснежная панама.
Посчитай скорей
Сколько было детей?

Задача предполагает несколько решений. Потому что мы точно не знаем, имел ли кто-нибудь головной убор, и корзинку. Задача детей найти как можно больше решений этой задачи.

Решение 1. Можно предположить, что каждый ребенок имел один из предметов. Значит детей семь.

Решение 2. Возможно, что кто-то из детей имел головной убор и нес корзинку. Следовательно, детей было шесть.

Решение 3. Не исключено, что двое из детей имели корзинку и головной убор. Тогда детей пять.

Решение 4. Все корзинки могли нести дети, имеющие головной убор, тогда детей четверо [2].

При решении данной задачи можно использовать групповую деятельность, где дети не только смогут взаимодействовать, но и творить сообща. Сам поиск всех возможных решений и есть – творческая деятельность.

Мы можем предложить детям составить схожую задачу самостоятельно. В дополнение дети могут создать к данной задаче иллюстрации.

Можно обыграть проблему по-другому: Детям даются герои или ситуация из чего они могут сложить свою логическую задачу, и в разных вариациях, и с разным сюжетом.

С самого начала работы в школе мы знакомились с блогосферой, которую мы использовали в интересах класса.

Начиналось все с малого, мы публиковали путешествия с классом, творческие работы, участия в мероприятиях, обратная связь между родителями, детьми и учителем. В дальнейшем мы познакомились с интернет платформой learningapps - https://learningapps.org, где учителя могут создавать интерактивные задания для учеников. Мы решили попробовать использовать данную платформу в интересах детей.

В рамках Разработанного нами кружка «Ступеньки в логике» дети были обучены работе с данной платформой.

Первым заданием для детей было найти логическую задачу и создать ее в интерактивном варианте. После проделанной работы, все созданные задания были опробованы детьми класса. Задания, которые работали хорошо, были предложены к решению в параллельных классах. Лучшие задания (понравившиеся детям больше всего) были опубликованы в блоге, где стали доступны большой аудитории.

Следующем заданием, с использованием интерактивной платформы, стало составление серии своих логических задач.

Работа была групповая, детей разделили на 6 групп, каждая группа, должна была придумать серию логических задач на определенную тему (доставалась с помощью жеребьевки), которые придумывали дети.

Полный полет творчества, от поиска картинок, до составления текста задачи. По схеме, что прошла при выполнении первого задания, лучшие работы попали в блог (лучшими стали все).

Данная работа принесла свои плоды. Дети не только полюбили составлять задачи, а логические задачи стали большим смыслом в предмете математика.

Логическое мышление детей и заинтересованность в его использовании повысилась. Даже перемены не проходят без логических задач. Дети обмениваются придуманными задачами и решают их с удовольствием.

Литература

1. Истомина Н.Б. Учимся решать логические задачи: тетрадь для 1-2 классов общеобразовательных организаций/ Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова. Смоленск: Высшая школа, 2016. – С. 3-48
2. Кондрашова З.М. Логические задачи в начальной школе: технология обучения/ З.М. Кондрашова, Н.Н. Солохин. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – С. 137
3. Нефедьева М. А. Решение логических задач как способ развития креативного мышления // Педагогический ИМИДЖ. 2017. №1 (34). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reshenie-logicheskih-zadach-kak-sposob-razvitiya-kreativnogo-myshleniya (дата обращения: 18.04.2019).
4. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.
5. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238

Бхандари Р.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТРУДНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ДЕЛЕНИЕ ПО СОДЕРЖАНИЮ

Решение задач - неотъемлемая деятельность в математике. Умение решать задачи формируется именно в начальной школе, поэтому на учителя возлагается большая ответственность. Существует разнообразие видов задач: на составление суммы, на нахождение остатка, на увеличение и уменьшение и т.д. На наш взгляд, представляют интерес задачи "на деление по содержанию", а именно трудности и пути их преодоления.

Математику любят в основном те ученики, которые умеют решать задачи. Если решают задачи, следовательно, понимают, как нужно анализировать текст, выбирать действия. Необходимо способствовать тому, чтобы учащиеся приобрели прочные умения, связанные с решением задач. Таким образом, мы – учителя, окажем существенное влияние на их интерес к предмету, на развитие мышления и речи.

Что же такое задача? Задача – это модель реальной жизненной ситуации, в которой имеют место количественные характеристики величин и отношения

между ними и требуется найти неизвестные величины, или отношения между ними. Одна из важнейших составляющих этого определения - «модель реальной жизненной ситуации». В системе Эльконина–Давыдова моделирование выделено в качестве учебного действия, входящего в состав учебной деятельности, которое должно быть сформировано к концу начальной школы [2]. Для того, чтобы младшему школьнику решить задачу, ему надо представить условие задачи, реальную ситуацию, которая может произойти с ним, или кем-либо еще, и создать модель, потому что младший школьник мыслит образами.

Рассмотрим различные толкования понятия модели. Широко известно определение модели (от лат. modulus – мера) – как заместителя оригинала, обеспечивающего изучение некоторых его свойств [5]. Она создается с целью получения и (или) хранения информации (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающей свойства, характеристики и связи оригинала, существенные для решения поставленной задачи» [3, стр. 15; 3] Также, модель определяют, как «такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты» [1]

Можно сделать вывод: модель – это образ; что соответствует особенностям развития младшего школьника.

Выделяют этапы решения текстовых задач: подготовительный; чтение и осознание текста задачи; построение вспомогательной модели; планирование решения; решение задачи; пояснение ответа и проверка результата. Одним из ключевых этапов решения задачи является второй этап. Цель этого этапа – понять задачу, то есть выделить все множества и отношения, величины и зависимости между ними, числовые данные, лексическое значение слов. Результатом выполнения этого этапа является понимание задачи, так как, с точки зрения психологии, восприятие текста – это его понимание. Не поймешь задачу – не решишь ее.

Для того чтобы добиться осознания условия, полезно воспользоваться приемами, которые накопились в современной методике. В нашем случае, эти приемы будут реализовываться в этапе «построение вспомогательной модели». Именно построенная схема, поможет младшему школьнику в полной мере представить ситуацию, которая описана в задаче. К тому же практикой доказано, что в процессе моделирования, учащиеся "овладевают обобщёнными подходами к решению математических задач" [4, стр.39].

Ко многим видам задач целесообразно составить краткую запись, для удобства восприятия задачи. Что касается задач "на деление по содержанию", здесь не всегда подойдет подобная модель. Зачастую, легче и лучше использовать построение схемы к задаче. Она в полной мере сможет передать смысл условия и указать, что нужно найти. Наглядный рисунок всегда будет понятен младшему школьнику, так как максимально приблизит условие к реальной жизненной ситуации.

Для того, чтобы ребенок смог решить любую задачу, ему необходимо:

Увидеть проблему (проанализировать задачу, т.е. выделить данные в тексте задачи и вопрос; увидеть и понять отношения величин)

Закодировать данные, перевести их на язык математических символов.

Дать развёрнутую логическую цепочку в виде монологического высказывания, то есть объяснить решение;

Выполнить вычисления и дать ответ.

Рассмотрим, как авторы учебников, предлагают учащимся справляться с трудностями, возникающими при решении задач на деление по содержанию.

Учебник 1 (УМК «Школа России», 2 класс 1 ч., тема «Деление»). Уже с первого абзаца, мы видим задачу "на деление по содержанию". «На конверты наклеили 6 марок: по 2 марки на каждый конверт. Сколько получилось конвертов с марками?». Автор учебника предлагает в помощь детям модель, состоящую из 6 голубых квадратов, которые поделены по 2. Здесь мы находим количество равных групп. В последующих заданиях автор предлагает детям сделать рисунок к задаче и решить ее.

Далее рассматривается, как найти количество объектов в группе: «6 яблок разложили на 3 тарелки поровну. Сколько яблок положили на каждую тарелку?». В данной задаче необходимо сделать акцент на слове «поровну», то есть в каждой группе будет одинаковое количество объектом, в нашем случае яблок. Автор предлагает иллюстрации, на которых изображена реальная ситуация: три тарелки и на каждой лежит по два яблока. Далее, в заданиях так же предлагается сделать рисунок к задаче и решить ее.

В рабочих тетрадях подобных заданий крайне мало и методические приемы отсутствуют. Зато в рабочей тетради 3 класса (2 части), есть задания на данный вид задач и приемы. Предлагается написать пояснения к уже готовым выражениям, а также работа с таблицей.

Учебник 2 (УМК «Гармония», 3 класс 1 часть, тема «Деление»). Мы также видим задачу "на деление по содержанию", но без параллельного представления решения. Автор обращает внимание детей на рисунки, которые сделаны к задаче, разбирает их, а после предлагает решение. Так же, рассматривается вопрос о нахождении количества равных групп. В отличие от предыдущего содержания темы, автор предлагает работу с уже готовыми наглядными рисунками к задачам, с объяснением, что обозначает каждое выражение под рисунком. С помощью этой задачи, автор вводит задачи на нахождение количества объектов в равных группах.

В рабочей тетради представлены задачи данного вида, но совсем в небольшом количестве. Задания похожи на те, которые отражены в учебнике.

Многие учителя начальных классов составляют специальную памятку по математике для решения текстовых задач. Например:

Внимательно прочитай задачу. Представь себе, о чём говорится в задаче.

Сделай к задаче рисунок (схему, краткую запись, таблицу или чертёж). На схеме отметь целое и части.

Что обозначает в задаче каждое число?

Прочитай вопрос задачи. Скажи, что надо знать, чтобы ответить на него.

Эти памятки могут быть самыми разными, так как учитель знает уровень знаний и возможностей учащихся своего класса. Данная памятка подходит для любого вида задач, в том числе и "деления по содержанию". Памятки создаются для того, чтобы поддержать учеников в их рассуждениях при решении задач.

Уточним проблемы, с которыми сталкиваются дети 7-10 лет при решении задач по содержанию:

Представление ситуации.

Задача: 12 яблок разделили по 4 яблока между детьми. Сколько детей получили яблоки?

Трудность состоит в том, что ребенку будет проблематично представить саму ситуацию. Необходимо детально проанализировать текст задачу.

Пути преодоления:

- Можно обыграть условие задачи: вызвать 12 детей и попросить, чтобы они поделились по 4 человека, далее посчитать, сколько групп образовалось.

- Попросить каждого ученика обыграть ситуацию у себя на парте с помощью набора «Учимся считать», с помощью счетных палочек, ручек, карандашей и т.д. Ученикам необходимо взять 12 предметов и поделить их по 4.

- Проговорить арифметическое действие «12:4»

- Назвать ответ «3».

2. Противоречие - как можно «цветы делить на вазы»?

Задача: У Альбины 15 цветков и 5 ваз. По сколько цветков нужно поставить Альбе в вазы, чтобы в каждой было одинаковое количество цветков?

Пути преодоления:

- Необходимо объяснить ребенку, что мы не делим «цветы на вазы», мы находим количество равных групп, то есть количество цветков, которое мы поставим в вазы и оно будет в каждой вазе одинаковое.

- Важно понимание того, что в каждой вазе, в итоге, должно получиться одинаковое количество цветков, то есть арифметическим действием «15:5=3» мы найдем количество цветков в одной вазе, следовательно, в каждой последующей, тоже будет 3.

3. Построение схемы к задаче.

Пути преодоления:

- Возможно, целесообразно, к данному виду задач создать шаблоны, которые будут использовать дети, так как в задачах на деление по содержанию, всегда будет неизвестно, либо количество групп, либо количество объектов в группе.

- Разместить схемы в классе, чтобы во время анализа текста задач, дети сразу определяли схему, которую они будут использовать.

Таким образом, трудности при решении задач "на деление по содержанию" довольно однообразны, но пути преодоления могут быть

самыми разными. Это объясняется постоянным увеличением количества методических приемов, в связи с техническими и образовательными инновациями. Но не только они способны повлиять на создание эффективных подходов к решению задач "на деление по содержанию". Каждый ребенок индивидуален, что стимулирует учителя к поиску новых приемов работы (не каждому ребенку могут подойти известные уже пути преодоления), способов организации деятельности учащихся.

Литература

1. Введение в математическое моделирование / Под ред. П.В. Трусова. М., 2005. 440 с.

2. Давыдов В.В., Горбов С.Ф. Особенности курса математики в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В.Давыдова. Психологическая наука и образование.1996. №4. С.29-33.

3. Муртазина Н.А. Схематические модели как средство обучения младших школьников решению задач различными способами: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2001. - 168 с.: ил.

4. Муртазина Н.А. Теоретические основы применения графического моделирования при обучении младших школьников математике//Начальное образование. 2012. № 3. С.38-41.

5. Штофф В. А. Моделирование и философия.-М.: Наука, 1966. 304 с.