

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ 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  
VIII Международной научно-практической конференции  
25-26 марта 2021 г.*

**г. Москва**

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

**Материалы**  
**VIII Международной научно-практической конференции**  
**«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ**  
**ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»**  
**25-26 марта 2021 года**

**г. Москва**

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,

доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

*Редакционная коллегия:*

Богданова А.В., кандидат педагогических наук, доцент; Воропаев М.В., доктор педагогических наук, профессор; Ганичева А.Н., кандидат педагогических наук, доцент; Глизбург В.И., доктор педагогических наук, профессор; Ключко О.И., доктор философских наук, профессор; Ларионова Л.И., доктор психологических наук, профессор; Лихачев С.В., доктор филологических наук, профессор; Машарова Т.В., доктор педагогических наук, профессор; Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент; Романова М.А., доктор психологических наук, профессор; Серебренникова Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент; Сухонос А.П., кандидат психологических наук, доцент; Цаплина О.В., кандидат педагогических наук, доцент Шахманова А.Ш., кандидат педагогических наук, доцент.

**Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса:** материалы VIII международной научно-практической конференции / Под ред. А.И.Савенкова. – М., 2021. – 526 с.

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 25-26 марта 2021 года.

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.

© А.И.Савенков, ответственный редактор, 2021

© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

<b>Савенков А.И.</b> Академические и прикладные образовательные программы в бакалавриате и магистратуре образования	10
<b>Нарикбаева Л.М., Карибаева Ж.Б.</b> Методика подготовки студентов к организации модерн-фольклорных ансамблей в школе	12
<b>Семенов И.Н.</b> Рефлексивно-деятельностная психологии творчества одаренных учащихся мегаполиса	17
<b>Суннатова Р.И.</b> Возможности психологической коррекции взаимоотношений значимых взрослых и учащихся	20
<b>Песков В.П., Гольменко А.Д.</b> Особенности профессионального выгорания у педагогов работающих с одаренными детьми	25
<b>Бочкина Е.В.</b> Влияние социально-исторического контекста на процесс формирования представлений о цикличности пространственно-временных процессов детей дошкольного возраста	31
<b>Борисова С.В.</b> Особенности стилевого подхода в современных педагогических и психологических исследованиях	33
<b>Гришин И.С.</b> Проблемы формирования пространственного мышления одаренных детей в дополнительном образовании	38
<b>Коновалова Е.Г.</b> Понятие креативности и творчества в трудах отечественных и зарубежных психологов	42
<b>Курилкина Е.В.</b> Проблема развития профессиональной коммуникации в процессе освоения творчества у будущих педагогов дошкольного образования	45
<b>Опар О.И.</b> Роль эмоционального интеллекта в социальной адаптации младших школьников	47
<b>Шипигузов Н.А., Эльберг М.П.</b> Аспекты мотивации достижений у подростков с высоким уровнем интеллекта	51
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА</b>	
<b>Поставнев В.М., Поставнева И.В., Двойнин А.М.</b> Взгляд на природу темперамента сквозь призму психологического сопровождения	55
<b>Ситаров В.А., Маралов В.Г.</b> Целевые ориентиры формирования способности к ненасильственному взаимодействию у людей на разных этапах возрастного развития	60
<b>Ахметшин А.Е.</b> Особенности формирования экологического сознания младших школьников в исследовательской деятельности	65
<b>Буланова И.С., Манцулич В.В.</b> Становление профессиональной идентичности студентов педагогических вузов в период обучения в магистратуре	68
<b>Буланова И.С.</b> Психологические аспекты цифровизации образования: перспективные направления исследований	72
<b>Быкова Е.Н.</b> Теоретические аспекты модели психологического сопровождения приемной семьи на этапе адаптации	75
<b>Ганичева Е.Ю.</b> Диагностика психолого-педагогической компетентности родителей детей раннего возраста	78
<b>Карташева П.И.</b> Развитие произвольного внимания младших школьников игровыми методами	83
<b>Кукушкина Ю.А.</b> Условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики	86
<b>Лаврентьева А.А.</b> Образ тела как фактор позитивной социализации в подростковом возрасте	90

<b>Малахова М.С.</b> Готовность детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации	94
<b>Мартьянова Г.Ю.</b> Сказкотерапия как технология онлайн-сопровождения детей	97
<b>Никольская Ю.А.</b> Эмпирическое изучение связи типа поведения в конфликтных ситуациях с копинг-стратегиями у детей младшего школьного возраста	101
<b>Папян С.К.</b> Рисунок «мое будущее» как часть картины мира дошкольника	107
<b>Рякова С.Д.</b> Сопереживание как психолого-педагогическая проблема	111
<b>Семкина А.Н.</b> Проблемы социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ в ДОУ	115
<b>Снесарева Е.А.</b> Формирование опыта восприятия и дифференциации собственных эмоций как средство развития эмоционального интеллекта старших дошкольников	118
<b>Солдатова Е.В.</b> Ценностные ориентации современных юношей и девушек на основании теории поколений	122
<b>Филатова О.В.</b> Диагностика и развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста	126
<b>ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ РЕБЕНКА МЕГАПОЛИСА</b>	
<b>Баранова С.Н.</b> Анализ возможностей учебно-методических комплектов для ознакомления младших школьников с русскими пословицами	132
<b>Вендина А.А., Романова М.А.</b> Решение логических задач с помощью построения графов	135
<b>Вороненко М.В.</b> Формирование естественнонаучной грамотности младшего школьника	139
<b>Доброрадных А.С.</b> Возможности методики чтения в области формирования нравственного интеллекта младших школьников	142
<b>Козина Е.Ф.</b> Модель «Flipped classroom» в системе естественнонаучной подготовки ребенка в мегаполисе	146
<b>Козлова А.А.</b> Организация и проведение мастер-класса в цифровом формате	149
<b>Лихачева Т.С.</b> Организация групповой работы на уроках окружающего мира при дистанционном обучении в начальной школе	153
<b>Мухортых Е.М.</b> Особенности ознакомления младших школьников с составом слова	156
<b>Нерубленко Д.Н.</b> Детские радиопередачи как средство формирования читательской компетенции младших школьников	160
<b>Петрова В.И.</b> Обучение иностранному языку детей с нарушениями слуха	164
<b>Пинчук А.А.</b> Роль эффективной интеграции ИКТ в школе	167
<b>Продан П.А.</b> Онлайн словари для учащихся начальной школы	171
<b>Продан П.А., Николаева А.Д.</b> Интерактивные упражнения на платформе «WordWall» по теме «Величины»	173
<b>Супряга С.В., Лаврова И.А.</b> Методические аспекты работы над фразеологизмами на уроках русского языка в начальной школе как средство развития у обучающихся аналитико-синтетических умений	175
<b>Тимурзиева А.Б.</b> Использование современных образовательных технологий при формировании у младших школьников естественнонаучной грамотности	179
<b>Фролова Е.А.</b> Концепт как способ формирования культурно-исторических традиций	182
<b>ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</b>	
<b>Глизбург В.И.</b> Цифровая дидактика в системе подготовки учителя	186
<b>Александрова М.Н., Кудрявцева А.С., Якунина К.Д.</b> Опыт использования сетевых технологий при проведении фестиваля «Математика для малышей»	189
<b>Арустамян С.А., Костюкова О.С., Парфимович В.А.</b> Математические викторины как дистанционная форма обучения младших школьников	192
<b>Бобышев В.С.</b> Международный опыт развития MOOK в высшем образовании	195

<b>Романова М.А., Давоян И.Л.</b> Развитие позитивной социализации младших школьников средствами мультимедиа технологий	198
<b>Лисица О.П.</b> Формирование навыков смыслового чтения в условиях цифровизации образования	201
<b>Матвеева В.А., Воронюк Ю.Д.</b> Моделирование как смыслообразующий феномен при решении задач по математике	205
<b>Смирнова М.С., Порохова А.А., Штанова Л.Е.</b> Веб-квест в условиях сетевого взаимодействия школы и вуза	209
<b>Фоменко М.В., Авдонкина А.Р.</b> Использование цифровых инструментов на различных этапах урока математики в начальной школе	212
<b>ЦИФРОВЫЕ И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b>	
<b>Голышкова А.А., Пузикова М.В., Сашкова А.И.</b> Обучение лексике младших школьников на уроках английского языка с использованием цифровых технологий	215
<b>Иванова А.С.</b> Современный урок английского языка с использованием цифровых технологий	217
<b>Истратова С.С., Тимошик А.И., Хусанова З.М.</b> Применение интерактивных образовательных технологий на уроках английского языка (возможности цифровой обучающей платформы Kahoot!)	220
<b>Кострюкова А.И.</b> Применение игрофикации в обучении школьников английскому языку	223
<b>Романюк П.Ф., Царева В.Е.</b> Изучение английского языка детьми начальной школы при помощи приложения Kahoot!	226
<b>Тихонова Ю.А.</b> Изучение английского языка детьми начальной школы при помощи приложения Duolingo	229
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b>	
<b>Глущенко А.И., Кузнецова И.А.</b> Способы увеличения словарного запаса на уроках английского языка у детей младшего школьного возраста	232
<b>Воеводина Т.В.</b> Использование сказок как средство формирования лексического навыка по английскому языку младших школьников	235
<b>Гороховцева А.А.</b> Изучение французских заимствований на уроках английского языка	237
<b>Дмитриева А.М., Манохина Е.А.</b> Сравнение системы оценивания знаний в России и США	242
<b>Евдокимова В.А., Колотвина А.В.</b> Кельтский язык и его проявления в английском языке на примере методики Глена Домана	245
<b>Иванова А.И.</b> Использование интерактивных заданий в ходе изучения идиом английского языка в средней школе	249
<b>Керимова А.А.</b> Приемы стимулирования пополнения лексического запаса младшими школьниками на уроках иностранного языка	253
<b>Колгушкина С.А.</b> Использование мультсериалов на английском языке как средство формирования лексических навыков у младших школьников	255
<b>Александрова Ю.В., Кузнецова Ю.Ф.</b> Достоинства и недостатки нестандартных методов при изучении лексики английского языка детьми младшего школьного возраста	258
<b>Курочкина Е.С.</b> Методический прием создания сказок и рассказов на английском языке младшими школьниками	263
<b>Лашенцова Н.Е.</b> Учебно-методическое обеспечение образовательных программ по английскому языку в начальной школе»	265

<b>Логузова М.А.</b> Методическое и психолого-педагогическое обоснование обучения колоративной лексики при обучении иностранному языку в начальной школе (на материале обучения иностранному языку в 4 классе начальной школы)	270
<b>Молько М.В.</b> Лексические игры на уроках английского языка в начальных классах	273
<b>Мороз А.М., Мороз Р.М.</b> Приёмы изучения англицизмов младшими школьниками для активизации словарного запаса по темам «Спорт», «Еда», «Одежда»	275
<b>Петровицкая А.С., Грабовец А.А.</b> Безотметочное оценивание в начальной школе на уроках английского языка	279
<b>Порохова А.А., Новикова Е.А.</b> Дистанционный квест на уроках английского языка в начальной школе	282
<b>Слюнкова Д.Д.</b> Игровой метод как способ обучения фонетическим навыкам младших школьников на уроках английского языка	285
<b>Тимурзиева А.Б.</b> Возможности использования интеллект-карт на уроках английского языка в начальной школе	288

### **АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

<b>Богданова А.В., Исаева А.О.</b> О возможностях использования сервиса google forms в процессе обучения школьников аудированию	291
<b>Богданова А.В., Михеева Е.В.</b> Вопросы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в начальной школе: анализ УМК	296
<b>Новикова Е.А.</b> Разговорный клуб как форма внеурочной деятельности младших школьников по английскому языку	299
<b>Порохова А.А.</b> Прием театрализации как средство обучения младших школьников английскому языку	303

### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ**

<b>Шахманова А.Ш.</b> Социализация личности ребенка с позиции педагогики успеха	308
<b>Алексеева Е.Н.</b> Знакомство детей с миром музыкальных профессий мегаполиса как средство воспитания основ музыкальной культуры.	311
<b>Антонова А.В.</b> Этнокультурное образование как средство формирования духовных ценностей у детей дошкольного возраста	314
<b>Аронова Е.Ю., Свиридова В.А.</b> Формирование родительского сообщества в деятельности дошкольного учреждения как коллективного субъекта педагогического взаимодействия	317
<b>Безродных Т.В., Никифорова Л.В.</b> Регионально-этнические аспекты приобщения дошкольников к национальной культуре родного края в условиях дошкольной образовательной организации	322
<b>Грищенко С.В., Малыхина О.Л.</b> Ранняя профориентация как первая ступень в развитии самоопределения дошкольников	325
<b>Джамиева М.С.</b> Проблема влияния личностных особенностей педагога на успешную социализацию дошкольника	331
<b>Исмаилова У.А.</b> Научно-методическое обеспечение этнокультурного содержания дошкольного образования как фактор приобщения детей к региональным, национальным, социокультурным традициям	334
<b>Крулехт М.В.</b> Педагогическое сопровождение ранней профориентации в мире профессий современного мегаполиса.	338
<b>Прокопова Д.И., Тертищева Л.И.</b> Педагогический опыт приобщения детей старшего дошкольного возраста к культурно-историческому наследию г. Курска.	341
<b>Савенкова Т.Д.</b> Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников как задача современного дошкольного образования	345

<b>Селезнева С.В.</b> Социально-педагогические условия формирования этических ценностей у старших дошкольников средствами арт-технологий	348
<b>Чумичева Р.М.</b> Антропология детства в условиях трансформации мира	352
<b>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Антопольская Т.А., Антопольский А.К.</b> Особенности реализации технологии развития субъектности подростков в социально-обогащенной среде дополнительного образования	358
<b>ГОРИЗОНТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА</b>	
<b>Ганичева А.Н.</b> Позиционирование магистерской программы «Раннее детство» в социальной сети Facebook	361
<b>Андрюшина П.В., Григорьева М.В.</b> Проблемы подготовки к родительству в отечественной и зарубежной педагогике	364
<b>Ермилина Т.А.</b> Образовательный потенциал дидактических игр для детей раннего возраста	367
<b>Копченова Ю.С.</b> Особенности речевого развития детей-билингвов в период раннего детства	369
<b>Кузьмина Д.М.</b> Использование методов анималотерапии в работе с детьми раннего возраста	372
<b>Ладоркина Е.П.</b> Психолого-педагогическое сопровождение познавательного развития детей третьего года жизни	375
<b>Ливадина Ю.В.</b> Проблема посещения детских театров с детьми до 3 лет: изучение запросов семьи	380
<b>Полковникова Н.Б.</b> Формирование этнической идентичности в раннем детстве	386
<b>Томчук Н.В.</b> Игры-занятия с куклами как ознакомление с культурно-гигиеническими навыками детей раннего возраста	388
<b>ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	
<b>Аверченкова Ю.С.</b> Основные формы и методы воспитания патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности.	393
<b>Бочаров А.А.</b> Особенности воспитания патриотизма у старших школьников в условиях школы-пансионата	397
<b>Егоров И.В.</b> Психологические особенности гражданской идентичности студентов различных городов России (пилотажное исследование)	401
<b>Наумова Д.В.</b> Профессионализация и патриотизм в старшем школьном возрасте	404
<b>Савельев И.В.</b> Зарубежный опыт патриотического воспитания и военно-патриотической подготовки молодежи	408
<b>Сафаров Р.Б.</b> Особенности реализации гендерного подхода в воспитании гражданственности как качества личности	412
<b>Севостьянов В.П., Субботина В.П.</b> Воспитательная работа в образовательной организации по формированию гражданской идентичности личности	416
<b>Сухонос А.П., Сухонос Д.А.</b> Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема	419
<b>Царегородцев Д.П.</b> Культура личности и патриотизм	423
<b>ИГРОФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Аржаникова Е.А.</b> Создание обучающих игр совместно с детьми как педагогическая методика	427
<b>Бородулина М.А.</b> Об опыте развития познавательных процессов у дошкольников помощью интеллектуальных игр	431
<b>Буданова В.В., Осетров А.М.</b> Выявление предпринимательских способностей у старшеклассников при помощи настольной игры по экономике и планированию	

бюджета «Волорандия»	434
<b>Иванова Е.К., Наумова Д.В.</b> Квест как средство развития исследовательских способностей у детей старшего подросткового возраста в современных условиях	437
<b>Иванова Е.Ю.</b> Авторские дидактические игры как средство развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста	442
<b>Ключко О.И., Князева Е.В.</b> Организационно-деятельностная игра как средство развития игровой компетентности педагогов дошкольного образования	446
<b>Козырева Н.А.</b> Модель геймификации в обучении будущих педагогов проектированию инноваций в образовании	451
<b>Самойлов Д.А.</b> Командные игры как фактор развития навыка сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста	456
<b>Талаева Ю.О.</b> Игровые приемы в развитии эмоционального интеллекта подростков	459
<b>Холина О.В.</b> Диагностика и развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста	464
<b>Чекалина А.А., Цапина О.В.</b> Элементы геймификации в телесных практиках пожилых	467
<b>РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАНИИ</b>	
<b>Машарова Т.В.</b> Влияние средств массовой информации и коммуникации на формирование нравственных качеств подростка	470
<b>Антонова Н.Н.</b> Особенности учебной практики студентов педагогических вузов в период пандемии	475
<b>Борщевская А.Ю.</b> Роль чтения в процессе социализации в младшем школьном возрасте на современном этапе образования	479
<b>Бочарникова Л.М.</b> Портфель достижений обучающихся в условиях обеспечения преемственности образования	483
<b>Васейкина А.В.</b> Практика формирования фамилистических установок у школьников	487
<b>Ермошина А.А., Нельзина С.О.</b> Визуализация учебной информации при помощи интернет-ресурсов	490
<b>Захарова Е.А.</b> Управление проектной деятельностью школьника в процессе патриотического воспитания	494
<b>Илюшина Н.Н.</b> Научная конференция как форма включения высокомотивированных студентов в этическую исследовательскую деятельность	496
<b>Карташева П.И.</b> Развитие произвольного внимания младших школьников игровыми методами	500
<b>Кучкарева С.С.</b> Особенности формирования коммуникации современных школьников	504
<b>Малый А.Н.</b> Осознанное формирование индивидуальной картины мира как метакогнитивная способность его познания, структурирования и освоения детьми младшего школьного возраста	508
<b>Павлова Н.П.</b> Воспитание социальной активности у младших школьников	511
<b>Столбова Е.А., Цилицкий В.С.</b> Построение индивидуальной траектории развития школьника в воспитательном пространстве «Российского движения школьников»	517
<b>Фортунатов А.А.</b> Научно-теоретические основы формирования рефлексивной деятельности обучающихся в процессе экологического образования	520
<b>Шемякин А.Б.</b> Экономическое воспитание подрастающего поколения в контексте экономической социализации	523

# ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

*Савенков А.И.*

*доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО,  
директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ  
asavenkov@bk.ru*

## **АКАДЕМИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ В БАКАЛАВРИАТЕ И МАГИСТРАТУРЕ**

Условное деление университетских образовательных программ на «академические» и «прикладные», о котором впервые предметно заговорили на этапе массового перехода нашего высшего образования на двухуровневую структуру, предполагает, что часть программ высшей школы ориентирована на общую, широкую, академическую подготовку («универсум»), а часть содержит в себе явно выраженный специальный, инструментальный (ремесленный) компонент. Это положение диктуется и рынком труда, где требуются профессионалы и с широкой академической подготовкой, и с высокоразвитыми узкопрофессиональными навыками.

Наш институт изначально создавался как структурное подразделение университета, призванное готовить специалистов-прикладников для систем дошкольного и начального образования города Москвы. Переход на двухуровневую систему привел к отказу от задач прямой и сугубо прикладной подготовки специалистов, поскольку бакалавриат по своему основному замыслу – общее высшее образование, а магистратура – скорее профессиональное. Поэтому первоначально учебные планы нашего бакалавриата напоминали усеченный (на один учебный год) специалитет, но со временем «профессиональные» предметы из бакалавриата стали постепенно «вымываться», а им на смену стали приходиться дисциплины общей подготовки. Эта логика весьма характерна для классического университета, традиционно ориентированного на теорию, которая как известно задает общие рамки применимости правила, не требуя подтверждения на отдельных примерах, в то время как прикладная профессиональная подготовка напротив требует обучения прикладным навыкам и развития практических компетенций.

Поскольку наши образовательные программы стали условно делиться на академические и прикладные, то содержание образования, формы образовательной деятельности, методы и способы итоговой аттестации соответственно этому дифференцируются. В академических программах акцент делается на универсальную, разностороннюю общую теоретическую подготовку. В академических программах есть смысл свести к минимуму всевозможные практики и сконцентрировать усилия на «декларативном», вербализуемом знании. Напротив, программы прикладного характера нуждаются в образовательном процессе, построенном с опорой на «процедурное» знание.

В этих условиях, соблюдая интересы и потребности студентов, приходится искать варианты сочетания, трудно сочетаемого:

- с одной стороны, мы должны дифференцировать процесс подготовки, поделив его как минимум на две ветви: академическую и прикладную;
- с другой - современное образование предполагает наличие права и возможности академической мобильности, каждый наш студент должен иметь возможность перехода на любой вариант профессиональной траектории, в соответствии с собственными представлениями и потребностями.

Первоначально наши образовательные программы поделились на «академические» и «прикладные» практически без нашего участия. Особенно четко это проявилось на уровне магистратуры. Такие программы как, например, «дошкольное образование», «начальное образование», «педагогическая психология» и др. строились преимущественно как прикладные, а такие программы как: «педагогика и психология высшей школы» или

«психология и педагогика» изначально ориентированы были преимущественно на академическую подготовку с последующим продолжением обучения в аспирантуре.

На уровне бакалавриата ситуация сложилась иначе, первоначально там были только прикладные программы, связанные с дошкольным и начальным образованием. Четыре года тому назад, мы ввели на уровень бакалавриата профиль академического плана – «проектирование образовательных программ». С первых дней работы этого профиля подготовки обнаружились его существенные отличия от программ прикладного плана. Свои особенности проявились и в наборе абитуриентов, и в содержании образования, и в формах организации, и в методах осуществления образовательного процесса.

Самые большие сложности, как показала практика, возникали на этапах подготовки и представления итоговой аттестации (ВКР). Студентам, ориентированным на обучение прикладного плана, оказалось очень сложно выполнять исследовательские выпускные квалификационные работы, с четко вычлененными предметами исследований, ясно сформулированными, верифицируемыми гипотезами, профессиональным дизайном эксперимента и др. Если проблема некорректных заимствований ушла сама собой, то комитет по этике психолого-педагогических исследований постоянно выявлял в работах студентов множество недостатков профессионального свойства.

При этом у руководителей образовательных программ постоянно возникал вопрос о том на сколько рационально тратить массу сил и времени на подготовку, например, магистерской диссертации будущему воспитателю детского сада или учителю начальной школы. В итоге совет руководителей образовательных программ разработал для студентов-прикладников другой вариант представления ВКР и вместо исследовательских работ диссертационного плана была предложена методика проведения выпускного комплексного экзамена.

В настоящее время в развитие идей дифференциации образовательных программ на академические и прикладные и индивидуализации обучения, с учетом запроса студентов, в институте разрабатывается проект условно названный – «образовательная мобильность» (educational mobility). Образовательные профили, реализуемые в институте, хорошо группируются вокруг задачи подготовки педагогов для работы с детьми младшего возраста (по квалификации ЮНЕСКО младший возраст – от рождения до 10 лет). Это создает условия для интеграции студенческих потоков, с последующей дифференциацией их обучения, оставляющей студенту массу возможностей для определения индивидуальной траектории образования.

Если традиционное обучение современном вузе представлено схемой – «4+2», то мы разработали и готовы внедрить модель – «2+2+2». Она позволит использовать в программах бакалавриата и магистратуры не только дидактический ресурс дифференциации, но предельно индивидуализировать образовательный процесс, создав студентам условия для внутренней академической мобильности.

### *Литература*

1. Афанасьев В.В., Львова А.С., Любченко О.А. Концепция массовых открытых онлайн курсов для педагогов и родителей: уровень начального общего образования детей//Вестник Таджикского национального университета. 2018. № 3. С. 182-189.
2. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов STEM-образования//Известия института педагогики и психологии образования. 2018. №1, -с. 11-14.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. –Самара, 2005. -78 с.
4. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие. -М.; 2020. – 1436 с. Сер. Высшее образование (1-е издание).

**Нарикбаева Л.М.**

*доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра музыкального образования и хореографии, Институт искусств, культуры  
и спорта, КазНПУ им.Абая, г.Алматы,  
e-mail: Lora\_mn05@mail.ru*

**Карибаева Ж.Б.**

*магистрант 2 курса специальности «7М01402-Музыкальное  
образование»кафедра музыкального образования и хореографии, Институт искусств,  
культуры и спорта, КазНПУ им.Абая, г.Алматы,  
e-mail: karibaeva-zhanzira@mail.ru*

## **МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ МОДЕРН- ФОЛЬКЛОРНЫХ АНСАМБЛЕЙ В ШКОЛЕ**

В настоящее время на всех уровнях образования актуализируются вопросы возрождения истоков воспитания подрастающего поколения, сохранения народных ценностей, преемственности культурных традиций общества. В этой связи усиливаются требования к подготовке учителей школ в данном направлении, формированию у них теоретических и методических знаний, умений и навыков, а также мотивационно-ценностного отношения к передаче духовных достижений с учетом современных тенденций информационного развития.

В контексте нашего исследования, нацеленного на решение одной из задач указанной проблемы проведен поиск путей и условий совершенствования подготовки будущих учителей музыки, в частности подготовки к организации детских модерн-фольклорных ансамблей в школе. В данной статье мы кратко изложим методические подходы к профессиональной подготовке студентов к исследуемому нами качеству – готовности студентов к организации модерн-фольклорных ансамблей в профессиональной деятельности в школе.

В нашем понимании «модерн-фольклорный ансамбль» - это совместное музыкальное исполнение произведений на основе новых подходов и технологий организации современного инструментального фольклорного ансамбля, при этом создание музыкального образа посредством преодоления классических музыкальных традиций через трансформацию народных инструментов (в нашем случае казахских народных инструментов), использование оригинальных средств музыкального искусства (стиль, технические приемы исполнения, синкретизм и эклектика инструментов, синтез и жанров и др.).

Данный подход, на наш взгляд позволит преобразовать устаревшее эстетическое восприятие народной музыки и фольклорных инструментов, сформировать интерес к народным истокам через призму современных тенденций развития человечества во всех сферах деятельности.

Обращаясь непосредственно к подготовке студентов – будущих учителей музыки к дальнейшей профессиональной деятельности, мы опирались на разработанную нами «модель готовности к организации модерн-фольклорного ансамбля в школе» студентов к данной деятельности, которую мы рассматриваем как определенный сформированный уровень профессионально-личностных качеств в единстве трех компонентов: мотивационного, содержательного и рефлексивного, где:

- 1) Мотивационный компонент – это ценностное отношение к народному творчеству в целом и инструментальному фольклору в частности;
- 2) Содержательный компонент – это владение профессиональными теоретическими знаниями и практическими исполнительскими умения и навыками;
- 3) Рефлексивный компонент – это аналитическое и исследовательское отношение к собственному профессиональному развитию в данном направлении.

На основе проведенного анализа психолого-педагогической, музыкально-педагогической и методической литературы, а также констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что эффективная подготовка студентов к организации модерн-фольклорных ансамблей в школе возможна путем поэтапного формирования искомого качества – готовности, представляющая в целом методику подготовку к данной будущей профессиональной деятельности студентов.

На формирующем этапе нашего исследования методика формирования готовности студентов к организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе решала две основные задачи: 1) формирование теоретико-методических знаний, умений и навыков через прохождение спецкурса (элективного курса) «Методика организации модерн-фольклорного ансамбля в школе»; 2) практическая проверка эффективности модели готовности студентов к организации модерн-фольклорного ансамбля в школе в ходе учебной и внеучебной деятельности студентов.

Методика подготовки к организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе основывается на разработанной нами модели готовности и отражает взаимосвязь и оценку формируемых признаков исследуемого качества. Главный принцип предлагаемой нами методики – формирование творческой активности студентов в отношении музыкально-фольклорной деятельности с детьми в школе с учетом современных потребностей подрастающего поколения и общества в целом, а также развитие данного направления в системе среднего общего образования.

Согласно формируемой модели готовности студентов нами были определены следующие этапы методики подготовки:

1. Мотивационно-ценностный этап (мотивационный компонент)
2. Теоретико-практический этап (содержательный компонент)
3. Рефлексивно-оценочный этап (рефлексивный компонент)

На каждом этапе были использованы методы и формы учебной и внеучебной работы со студентами по формированию соответствующего компонента готовности на основе системы творческих заданий.

*Первый этап – Мотивационно - ценностный.* Основная задача данного этапа – формирование эмоционально-ценностного отношения к народному творчеству, национальной музыке. Эта задача реализовывалась путем освоения студентами народного творчества и фольклорного жанра через изучаемые дисциплины «История казахской музыки», «Оркестровый класс», «Фольклорный ансамбль», «Основной инструмент», «Дополнительный инструмент», «Вокал». При прохождении данных дисциплин студенты познакомились с народными традициями, студентам экспериментальной группы были включены в репертуар для исполнения произведения композиторов народного творчества, расширялось их познание истории развития национального фольклора, особенности бытования и традиции народа, специфика сценического и бытового представления жанра фольклора.

Отметим, что задействование уже на первом этапе исполнительских дисциплин для формирующего эксперимента позволило качественно повысить понимание у студентов значимости народного творчества в повседневной жизни, эмоционально-ценностное отношение к фольклору в целом, побудить стремление более глубоко изучить данное направление музыкального искусства в дальнейшей профессиональной деятельности, что дало основание нам перейти к реализации к следующего этапа исследования.

Хотелось бы также заметить, что именно в ходе исполнения произведений народного творчества в репертуаре основного музыкального либо дополнительного инструмента студенты проникались в глубину чувств и восприятия особенностей народных произведений через интонационные и мелодические отличия, имитации и вариативные приемы, что в целом развивало мировоззрение и духовное отношение к истории человечества.

Система методических заданий на данном этапе была основана на технических исполнительских приемах и методах: певчески-речевых, интонационных, кантиленных, артикуляционных, имитационных, вариативных, тембровых, динамических приемах исполнения народной музыки.

На теоретических профильных дисциплинах выполнялись анкеты, тесты, задания на знание истории развития национального фольклора, жанрового разнообразия, стилевых особенностей фольклора. Предлагались задания на сочинение текста к народным произведениям и наоборот – сочинение музыки к народным текстам или на заданный лад, а также анализ и сравнение фольклорных произведений, анализ особенностей приемов исполнения народной музыки на различных инструментах.

С учетом предмета будущей профессиональной деятельности студентов в общеобразовательной школе, изначально давались студентам произведения из детского фольклора (колыбельные, национальные обрядовые и календарно-праздничные народные песни и произведения, музыкальные произведения из детских народных сказок).

В ходе прохождения дисциплин «оркестровый класс» и «фольклорный ансамбль» студенты пробовали создавать инициативные дуэты, трио, квартеты в составе из различных инструментов и вокала, выполнять роль дирижера созданного ансамбля. Репертуар фольклорного ансамбля компоновался из произведений различных по характеру, содержанию, обрядовой принадлежности и эмоциональной окрашенности. Студенты овладевали начальными основами игры на различных фольклорных инструментах, навыками гармоничной выработки звука в ансамбле, работы с диссонансами, коллективной работы и сплоченности в ансамбле, сценического поведения. Осуществлялись попытки инсценировки и постановки обрядовых мини-сценок с исполнением народных произведений, поиск сценического решения мини-постановок.

Кроме перечисленных выше сугубо профильных методических приемов и форм работы на данном этапе использовались также педагогические методы: ситуативные игры и моделирование, ролевые мини-спектакли, бытовые пантомимы, что способствовало развитию творческой активности студентов, выявлению их актерских и артистических способностей, снятию эмоциональных напряжений, раскрытию индивидуального музыкально-творческого потенциала.

*Второй этап – Теоретико-практический этап.* Данный этап представляет непосредственно внедрение целенаправленной подготовки студентов специальности бакалавриата «6В014-Музыкальное образование» через реализацию специально курса (курса по выбору) «Методика организации модерн-фольклорного ансамбля в школе». Содержание данного спецкурса в виде учебно-методического комплекса нами будет представлено в следующих публикациях. В данной статье лишь изложим вкратце основное содержание работы в ходе формирующего эксперимента в контексте указанного разработанного спецкурса.

Основная задача данного этапа – формирование профессиональных теоретических и исполнительских знаний, умений и навыков по модернизации фольклорных ансамблей и трансформации в модерн-фольклорные ансамбли в ходе работы с детьми на уроках музыки в школе.

Несмотря на то, что на первом этапе уже формировались у студентов теоретические и методические основы знаний, умений и навыков работы в данном направлении, на втором этапе продолжалась данная экспериментальная работа. Студенты более углубленно осваивали теоретические и методические знания и умения в фольклорно-ансамблевой работе с детьми в школе.

Также как в аналогичных исследованиях, в ходе прохождения спецкурса, студенты осваивали историю не только фольклора в целом, но и обобщенные нами в теоретической части исследования особенности развития современных фольклорных ансамблей, и стилевые особенности исполнения, репертуар таких ансамблей, средства художественной выразительности современного исполнения фольклора, изменения бытовых обрядов и

национальных традиций, трансформация музыкально-поэтического языка фольклора через различные современные музыкальные инструменты [1].

В ходе чтения нашего курса было уделено особое внимание отражению фольклора в этнопедагогике, литературе, в творчестве современных композиторов, в поп-рок культуре и т.п. Студенты учились более детально анализировать современные фольклорные произведения, отличать стилевые и жанровые особенности, видеть новизну в национальных костюмах, знакомились с исполнением и творчеством современных различных модерн-фольклорных ансамблей и групп.

Спецкурс состоял из двух модулей: теоретической и практической. В ходе теоретического модуля студенты выполняли рефераты по темам курса, изучали разнообразную психолого-педагогическую, музыкально-методическую литературу, хрестоматии, репертуары с содержанием на тему традиционного и современного фольклора. Во время семинарских занятий студенты выступали с докладами, вступали в дискуссии на различные темы фольклора и модерн направлений в музыкальном искусстве.

После усвоения теоретического модуля студенты были ориентированы на самостоятельное выполнение практических заданий в ходе прохождения спецкурса и в период прохождения педагогической практики. Практические задания были направлены на: самостоятельный отбор репертуара модерн-фольклорного ансамбля, самостоятельное формирование ансамблевого коллектива с товарищами по группе. В период практики задания на усиление материалов фольклорной направленности в конспектах уроков музыки в качестве учителя, пробная организация детского модерн-фольклорного ансамбля в прикрепленном классе в школе, проведение мини-инсценировок и мини-постановок детских фольклорных сказок, национальных обрядов и праздников и т.п.

По итогам прохождения практик было задание подготовить портфолио результатов работы в данном направлении, которое включало: конспекты уроков музыки на темы фольклора и народной музыки; составление репертуара детского модерн-фольклорного ансамбля; видео-занятия и видео-ролики внеклассных мероприятий; написание сценария детских народных сказок; постановка праздничных концертов; эссе на различных композиторов народного творчества; копилка художественных произведений и картинок на тему фольклора и т.д.).

Практические умения организации модерн-фольклорных ансамблей приобретались у студентов на основе хорошо усвоенных теоретических знаний и исполнительских навыков (подбора, структурировании, построении композиции, аранжировки, имитации, образно-интонационных установок, редактировании фольклорного материала с учетом адресуемой возрастной категории детей, совместное исполнение с детьми фольклорных и классических произведений).

В целом при усвоении спецкурса «Методика организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе» решались задачи формирования общей национальной музыкальной культуры студентов и учащихся школ, расширения их музыкального и историко-бытового кругозора, понимания особенностей изменений классических произведений с элементами фольклора и наоборот, знание музыкальных средств выразительности современных композиторов и исполнителей, овладения умениями синкретизировать в фольклорном ансамбле (от сл. «синкретизм» - основное свойство фольклора - от греч. соединение) [2] и эклетировать (от сл. «эклетика» - сочетание разнообразного, свободный выбор) [3].

*Третий этап – Рефлексивно-оценочный.* Основная задача данного этапа – наблюдение и исследование самооценки студентами уровня собственной готовности к организации модерн-фольклорного ансамбля в школе с детьми, выявление своих слабых и сильных сторон в данном направлении работы. Тем самым, на данном этапе студенты осуществляли самостоятельную исследовательскую работу по самоформированию искомого качества – готовности к организации модерн-фольклорных ансамблей в школе.

Одним из главных показателей данного этапа являлось для нас написание студентами курсовой работы на тему «Мой опыт организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе». Данное задание отражало не только весь ход работы студента, но и выбор форм и методов работы с детьми, знания и умения, уровень сформированности готовности к данной деятельности, мотивационно-ценностное отношение, музыкально-педагогическая квалификация, направленная на воспитание детей в духе народного творчества, исполнительская и концертная деятельность с детьми.

Качественным итоговым показателем на данном этапе нашей методики подготовки студентов к организации модерн-фольклорного ансамбля в школе явился отчет студента после окончания практики и выступление с презентацией портфолио о проделанной работе. А также результаты повторного анкетирования и тестирования студентов на предмет исследуемого качества и сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Таким образом, проведенное нами исследование и его результаты показали эффективность разработанной нами методики организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе при создании следующих педагогических условий в вузе: 1) Разработана модель готовности студента - будущего учителя музыки к организации модерн-фольклорного ансамбля в совокупности трех компонентов (мотивационного, содержательного и рефлексивного) и соответствующих им критериев и показателей по уровням (высокий, средний, низкий); 2) Разработана методика подготовки будущих учителей к организации модерн-фольклорного ансамбля в школе как система поэтапного формирования искомой готовности в последовательности трех этапов: мотивационно-ценностный, теоретико-практический, рефлексивно-оценочный; 3) Внедрение на втором этапе методики подготовки спецкурса (элективного курса) «Методика организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе», реализующегося в двух модулях (теоретическом и практическом); 4) Разработка системы творческих заданий для всех этапов подготовки с целью формирования искомой готовности в соответствии с формируемыми компонентами в ходе учебной и внеучебной деятельности студентов. При этом задания должны быть усложняющего характера по всем компонентам готовности с учетом индивидуальных способностей студентов.

Таким образом, представленная методика подготовки студентов – будущих учителей музыки к организации модерн-фольклорного ансамбля с детьми в школе позволяет сформировать не только искомое качество для будущей профессиональной деятельности, но и в целом музыкально-фольклорную культуру учителей и педагогов музыки различных образовательных учреждений.

#### *Литература*

1. Никольская Е.В. Формирование готовности студентов педагогических вузов к музыкально-фольклорной работе с детьми дошкольного возраста: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 153 с. [Электронный ресурс]: URL: <https://iknigi.net/avtor-elena-nikolskaya/91655-formirovanie-gotovnosti-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-k-muzykalno-folklornoy-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-elena-nikolskaya.html> (Дата доступа 04.05.2015)
2. Википедия// <https://ru.wikipedia.org/Синкретизм>
3. Википедия// <https://ru.wikipedia.org/Эклектика>
4. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности /А.И. Савенков // Педагогика. - М., 1998. - № 3. - С. 24-29

**Семенов И.Н.**

*профессор департамента психологии ИППО МГПУ, лауреат Премии Президента РФ в области образования, профессор, доктор психологических наук, академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва  
e-mail: i\_samenov@mai.ru*

## **РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ МЕГАПОЛИСА**

*Статья посвящена актуальной теме – разработке психолого-педагогических основ научно обеспечения развития способностей одаренных учащихся в системе непрерывного образования. Новизна статьи в том, что эти основы разрабатываются с теоретических позиций инновационной рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики развития творчества, которые служат концептуальной базой построения принципов и методов системно-функционального изучения и формирования рефлексивно-психологических аспектов творческого мышления и креативной личности учащихся в учебно-воспитательных процессах образовательной деятельности. В статье обобщается инновационный опыт развития интеллектуально-личностных аспектов познавательной деятельности учащихся столичного мегаполиса на таких ступенях непрерывного образования, как: дошкольное, школьное, высшее, последипломное, профессиональное. Результаты исследования могут быть использованы в образовательной практике и в организации работе психологической службы школ и вузов.*

*Ключевые слова: психология развития, педагогическая психология, одаренные учащиеся, рефлексивное мышление, креативная личность, творческая деятельность, непрерывное образование, столичный мегаполис.*

Социально важная комплексная область современного человекознания, во многом обеспечивающая научно-технический прогресс цифровизации социума и образования [3], связана с психологией, акмеологией, педагогикой изучения и развития одаренности, творчества в образовании (Н. Г. Алексеев, Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, Я. А. Пономарев, В. М. Поставнёв, А. И. Савенков, О. К. Тихомиров, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков, М. Г. Ярошевский и др.). Одним из концептуально-технологических оснований психолого-педагогической многообразной работы с одаренными учащимися в столичном мегаполисе является такое инновационное направление современного человекознания, как рефлексивно-деятельностная психология [2; 4; 5] развития творчества (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, Г. И. Давыдова, В. М. Дюков, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева). Она возникла на рубеже XX-XXI вв. на пересечении парадигмы деятельности (К. Маркс, К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) и ее системно-методологической трактовки (А. А. Богданов, В. С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин) с парадигмой творчества (А. Бергссон, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, Я. А. Пономарев, М. Г. Ярошевский) и ее дальнейшей трансформацией в общей, возрастной, дифференциальной и педагогической психологии одаренности и акмеологии творчества (Н. Г. Алексеев, Д. Б. Богоявленская, А. А. Деркач, В. П. Зинченко, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, А. И. Савенков, И. Н. Семенов, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков и др.).

Теоретико-методологическую базу нашей научной школы [4; 5] составили: 1) рефлексия результатов экспериментов по эвристическому мышлению в лаборатории О.К. Тихомирова и по формированию приемов решения «задач на соображение», выполненных в дипломной работе под руководством П.Я. Гальперина на кафедре педагогики и педагогической психологии (заведующий Н.Ф. Талызина) факультета психологии (декан А. Н. Леонтьев) МГУ им. М.В. Ломоносова; 2) философский анализ системно-методологической трактовки проблематики мыследеятельности в Московском

методологическом кружке (ММК), руководимом Г.П. Щедровицким; 3) науковедческий анализ (под руководством Н. Г. Алексеева, Я. А. Пономарева, Э. Г. Юдина) творческого мышления и его системное моделирование в секторе психологии научного творчества (заведующий М. Г. Ярошевский) Института истории естествознания и техники АН СССР (директор Б.М. Кедров); 4) построение (с Н. Г. Алексеевым и В. К. Зарецким) концептуальных схем оперативной деятельности в отделе эргономики (заведующий В. П. Зинченко) ВНИИ Технической эстетики АН СССР; 5) разработка логико-психологических методов системно-деятельностного изучения творческого мышления во Всесоюзной секции РПО «Психология творчества» (председатель Я.А. Пономарев) и его развития у учащихся в лаборатории «психологии творческого мышления и одаренности» (заведующий А.М. Матюшкин) Психологического института РАО (директора: А. М. Матюшкин, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов); 6) анализ (с Н. Б. Ковалевой и Г.Ф. Похмелкиной) зарубежного опыта профессионального обучения в Российско-американском центре образования взрослых (заведующий М. В. Кларин) Института педагогики РАО (директор Б. С. Гершунский); 7) разработка (с С. Ю. Степановым и И. В. Байер) принципов и рефлетехнологий развития профессионализма и рефлексивной культуры управленцев и госслужащих на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте РФ; 8) разработка психолого-педагогических принципов и методов рефлексивно-акмеологического обеспечения модернизации образования и их реализация (с Т. Г. Болдиной, Г. И. Давыдовой, В. М. Дюковым, И. А. Савенковой) в инновационного основном и дополнительном обучении [4] в школах и вузах столицы и ряда регионов; 9) рефлексивно-персонологическое изучение развития креативной индивидуальности выдающихся личностей и рефлексивно-психологического обеспечения инновационного бизнес-образования на факультете психологии (научный руководитель факультета В. Д. Шадриков) Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», что обобщено в ряде публикаций [1; 2; 4; 5 и др.]. В результате интеграции этих фундаментальных и прикладных исследований была разработана системно-деятельностная концепция рефлексивной психологии и педагогики развития творчества [2; 5]. В дальнейшем эта концепция послужила теоретико-методологическим основанием для развертывания в нашей научной школе циклов теоретико-экспериментальных [2; 5] и практико-прикладных [1; 4] исследований: по общей психологии рефлексивности продуктивного мышления и креативной индивидуальности, по акмеологии профессионального мастерства, по педагогической психологии бизнес-образования и развития одаренности, творчества.

Ассимиляция классических и современных достижений смежных дисциплин о способностях и профессионализме с позиций системного взаимодействия деятельностного подхода (Н.Г. Алексеев, П. Я. Гальперин, О. К. Тихомиров) и рефлексивного (В. В. Давыдов, В. А. Лефевр, И. Н. Семенов) в психологии творчества позволила нашей научной школе [5] разработать принципы, психотехнологии диагностики и формирования продуктивного мышления и поддержки развития рефлексивно-творческих способностей на основных ступенях непрерывного образования: дошкольного (И. С. Гришин, В. М. Дюков, И. Н. Семенов), школьного (А. А. Борискина, Т. Г. Болдина, К. С. Серегин, И. Н. Семенов), высшего (В. Г. Аникина, М. Ю. Двоглазова, О. И. Лаптева, И. А. Савенкова), последипломного (И. В. Байер, Н. Б. Костюков, С. В. Кузнецов, О. Д. Ковшуро, И. Н. Семенов) и профессионального (Г. И. Давыдова, Н. Б. Ковалева, Ю. А. Репецкий, И. Н. Семенов). Установленные рефлексивно-психологические закономерности процессов творчества [4 7] и разработанные рефлетехнологии [4] его развития были использованы при проектировании исследовательской деятельности одаренных учащихся и интеллектуально-личностного формирования их рефлексивно-творческой и духовно-нравственной [4; 5] субъектности в педагогической практике дошкольного, школьного и вузовского образования столичного мегаполиса (И. В. Байер, Т. Г. Болдина, А. А. Борискина, И. С.

Гришин, Г. И. Давыдова, Н. Б. Ковалева, Н. Н. Костюков, И. Н. Семенов, К. С. Серегин и др.).

С этой целью на базе Гимназии № 1526 (директор Т.Г. Болдина) в 1996-2017 гг. под нашим научным руководством проводились ежегодные научные конференции [4, с. 274-279] одаренных учащихся школ ЮАО г. Москвы. Для психолого-педагогического обеспечения развития способностей детей в процессе подготовки ими исследовательских проектов на базе этой гимназии был образован Ресурсный центр [4, с. 355-362]. В нем педагоги психологической службы совместно с учителями школ ЮАО разрабатывали рефлексивно-психологические принципы рефлексивно-деятельностного проектирования предстоящей ежегодной конференции и поддержки изучения детьми ее проблемной тематики. С целью рефлексивной интенсификации интеллектуально-личностного развития детей для них была организована учебно-развивающая и информационно-образовательная среда [4, с. 18-29]. Поэтому с начала учебного года школьники вели научно-исследовательскую деятельность по выбранным ими познавательным-творческим проектам. Далее дети готовили письменные доклады, которые весной презентировали для публичного обсуждения (на тематических секциях) и медийно-игрового использования (в групповых рефлексивно-творческих тренингах) на ежегодных окружных научных конференциях школьников. В процессе подготовки текстов проектов и презентации докладов детьми их консультировали профессора столичных вузов и ученые научно-исследовательских институтов (в т. ч. академики РАН, РАО, АПСН), выступавшие потом экспертами на заключительном заседании конференции учащихся для определения победителей. Тем самым осуществлялось формирование способностей одаренных учащихся посредством их участия в рефлексивно-игровом моделировании исследовательской деятельности (в виде подготовки и проведения ежегодных конференций), которое проектировалось психологами и проводилось педагогами в инновационном дополнительном образовании с позиций рефлексивно-деятельностной психологии [2; 4; 7] развития творчества.

Отметим, что эти рефлексивно-тренинговые научно-исследовательские конференции начали проводиться нами с коллективом Гимназии № 1526 в конце XX в., т. е. еще до – а потом с начала XXI в. уже и параллельно – с набиравшими общественный рейтинг в медийной среде всероссийскими конкурсами «Лидеры России». Эти авторитетные конкурсы создавали благоприятную социокультурную атмосферу для раскрытия познавательных интересов одаренных учащихся, мотивируя их к творческой самореализации в процессе самостоятельной подготовки к участию в исследовательских конференциях школьников и далее – в социально востребованных научно-технических проектах. Представленные столичными детьми проекты публиковались в сборниках докладов учащихся ЮАО г. Москвы. Всего под нашей (с Т. Г. Болдиной) редакцией было издано 20 томов докладов школьников по актуальным научно-исследовательским проблемам, обсуждавшимися на ежегодных конференциях учащихся [4, с. 274-279]. Полученный инновационный опыт работы с одаренными детьми на экспериментальных площадках столичного мегаполиса обобщался в научных изданиях по формированию человеческого капитала [7] и в кандидатских и докторских диссертациях по рефлексивно-деятельностной педагогике и психологии развития. Далее этот столичный опыт использовался при внедрении достижений рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики развития творчества [2; 4] в образовательную практику других регионов (Бийск, Брянск, Красноярск, Омск, Сочи, Тамбов). Результаты указанной научно-методической деятельности коллектива столичной Гимназии № 1526 были отмечены Премией Министерства образования РФ за разработку и внедрение инновационных проектов в педагогическую практику. Рефлексивно-деятельностные принципы и рефлетехнологии внедрены также в преподавательскую практику ряда вузов столичного мегаполиса (МГУ им. М. В. Ломоносова, РАНХГС, НИУ ВШЭ, РГГУ им. М. А. Шолохова, МЭСИ, МГПУ и др.). Дальнейшую перспективу разработки фундаментально-прикладных

проблем рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики развития творчества составляет построение принципов и рефлетехнологий системно-развивающего формирования (в дошкольном, школьном, высшем, последипломном образовании) различных аспектов человеческого капитала [5, с. 546-567] как рефлексивно-креативных ресурсов инновационных видов деятельности в социокультурных [4, с. 63-68] и компьютерно-информационных [4, с. 68-72] условиях современной цифровой цивилизации.

#### *Литература*

1. Борискина А. А. Нравственное воспитание в учреждениях дополнительного образования столичного региона : монография / А. А. Борискина, И. Н. Семенов. — М. : УРАО, 2011. — 166 с.

2. Дюков В. М. Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для «Новой школы»: учебное пособие / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова. — Красноярск : Красноярский писатель, 2010. — 300 с.

3. Ларионова Л. И. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды / Л. И. Ларионова, А. Ю. Горбунова // Экопсихологические исследования-6 : Экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. — М., 2020. — С. 465 – 469.

4. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования : междунар. кол. монография / отв. ред.-сост. И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина. — Ногинск, Аналитика Родис. 2011. — 402 с.

5. Семенов И. Н. Новые тенденции и перспективы современной рефлексивной психологии развития человеческого капитала / И. Н. Семенов // Новые тенденции и перспективы психологической науки / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. — С. 510 – 575.

**Суннатова Р.И.**

*доктор психологических наук,*

*ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской*

*академии образования», г. Москва,*

*e-mail: sunrano@mail.ru*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЗНАЧИМЫХ ВЗРОСЛЫХ И УЧАЩИХСЯ**

*Актуальность исследования связана с неудовлетворенностью понимания всей глубины и сложности взаимоотношений значимых взрослых и детей и того, каким образом возможности психологического сопровождения могут способствовать их конструктивности. Представлены результаты эмпирического исследования, нацеленного на изучение влияния характера отношения значимых взрослых на личностное развитие ребенка. В исследовании приняли участие: родители (85 чел.); дошкольники (85 детей) и первоклассники (188 обучающихся) Московской общеобразовательной школы. Приведены статистически значимые показатели подтверждающие, что оптимальный тип отношения взрослого предопределяет конструктивность психоэмоциональной сферы ребенка (критерий углового преобразования Фишера составляет  $\varphi^* = 3.119$  при  $p < 0.01$  у дошкольников и  $\varphi^* = 3.221$  при  $p < 0.01$  у обучающихся начальной школы). Предлагаются технологии психологической коррекции взаимоотношений педагогов и учащихся. Показано, что, если значимые взрослые, не ограничиваясь лишь воспитательной функцией в отношении к детям, подключают помогающую, поддерживающую функцию коммуникативного взаимодействия, то такая позиция «эмоционально питает» ребенка, обеспечивает его развитие посредством и эмоционального благополучия ребенка.*

*Ключевые слова: взаимоотношения значимых взрослых и детей, конструктивность психоэмоциональной сферы, психологическая коррекция.*

В исследованиях, посвященных изучению различных аспектов взаимоотношений «взрослый - ребенок» указывается, что доминирование авторитарных или излишне опекающих стилей взаимодействия не способствуют развитию личности ребенка и его активной позиции, в том числе в учебной деятельности. Во взаимоотношениях «взрослый — ребенок», лидером и несущем персональную ответственность не только за характер самих отношений, но и за то, каким образом эти отношения определяют поведение ребенка, является взрослый. Достижение понимания и доверия со стороны ребенка, как одного из базовых результатов взаимодействия, является зоной ответственности взрослого, как знающего, умеющего и реализующего управление взаимоотношениями.

В исследованиях, выполненных в научно-исследовательском центре детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия, куда, как правило, обращаются родители с детьми с трудностями в обучении, показано, что психолого-педагогический и нейропсихологический подходы тесно переплетаются. В частности, при решении основной задачи – преодоление слабых звеньев интеллектуального развития ребенка, важна коррекция психоэмоциональной сферы. «Так как тревожность, повышенная застенчивость, неуверенность в себе отрицательно влияют на общую картину успеваемости» [5, с.93]. Исследователями научного центра обращается внимание, что нарушения психоэмоциональной сферы детей, в первую очередь определяются той атмосферой взаимоотношения, которая «создается» значимыми взрослыми, то есть в семье родителями, и педагогами в образовательном учреждении. Аналогичные результаты получены в исследованиях Л.И. Ларионовой с коллегами [2; 3]. Изучая влияние культуры на развитие одаренности школьников в условиях реформирования общества Ларионовой Л.И., Петровым В.Г. и Сафроновой М.А. выявлено, что у обследованных обучающихся произошло «смещение в сторону увеличения значений по таким показателям, как «эгоизм» и «агрессивность»; одновременно наблюдается снижение значений по субшкалам «подчиняемость», «зависимость» и «альтруизм», то есть профиль становится более дисгармоничным и более конфликтным [1, с.393].

В своем исследовании мы исходили из того, что благоприятное личностное состояние ребенка можно рассматривать как ресурс не только успешного обучения, но и личностного развития ребенка. Была поставлена задача выявления и изучения влияния стиля отношения значимых взрослых на особенности психоэмоциональной сферы детей. В исследовании приняли участие: 85 родителей; 85 дошкольников и 188 первоклассников Московской общеобразовательной школы. Методики: рисуночные тесты «Дом, дерево, человек» и рисунок семьи.

Родителям детей была предложена методика ОРО (Опросник Родительского Отношения) А.Я. Варги, В.В. Столина для выявления стиля отношения. В процессе качественного анализа первичных данных, мы выделили две группы родителей, соответствующие группам дошкольников и первоклассников с конструктивным и деструктивным типами психоэмоциональной сферы (далее ПЭС) детей. В группе детей с конструктивным ПЭС больший процент родителей характеризуется интегральным принятием ребенка, низким уровнем гиперсоциальных установок и позиции «мой ребенок – маленький неудачник», высоким уровнем кооперации. В группе детей с деструктивным ПЭС противоположные характеристики отношения родителей к детям. Выявлена тенденция зависимости психоэмоционального состояния детей от стиля отношения к ним со стороны родителей.

В группе дошкольников с конструктивной психоэмоциональной сферой оптимальный тип отношения родителя к ребенку характерен 72,8% опрошенным, а неконструктивный или блокирующий — 25,6 %. В группе же дошкольников с деструктивной психоэмоциональной сферой оптимальный тип отношения родителя к

ребенку характерен 39,4 % опрошенным, а блокирующий — 52,7 %. Статистическая значимость различий по критерию углового преобразования Фишера составляет  $\Phi^* = 3.119$  ( $p < 0.01$ ).

В группе младших школьников ситуация несколько сложнее: с конструктивной психоэмоциональной сферой первоклассников оптимальный тип отношения родителя к ребенку характерен 63,5 % опрошенным, а блокирующий — 33,9 %. В группе младших школьников с деструктивной психоэмоциональной сферой оптимальный тип отношения родителя к ребенку характерен 28,6 % опрошенным, а блокирующий — 67,6 %. Статистическая значимость различий по критерию углового преобразования Фишера составляет  $\Phi^* = 3.221$  ( $p < 0.01$ ). Надо отметить, что «ухудшение» положения первоклассников связано с повышением баллов у родителей по шкалам: «гиперсоциальные установки» и «маленький неудачник», что мы связываем с повышением требований к первоклассникам со стороны родителей и их ожиданиями успешности в учебе своих детей.

Результаты нашего исследования еще раз подтверждая теоретические положения и эмпирические данные аналогичных исследований, определяют настоятельную необходимость изменения парадигмы взаимодействия «взрослый — ребенок», а именно включение таких значимых составляющих взаимодействия с детьми, как: принятие права детей на ошибки в учебной деятельности; создание доверительного взаимодействия, создание у ребенка чувства веры в свои возможности, а также способности взрослого контролировать себя, чтобы не «давить» на личность ребенка.

В связи с этим необходимо остановится подробнее на возможностях психологической службы школы в оказании поддержки и сопровождении родителей, чьи дети испытывают затруднения не только в учебной деятельности, но и в различных сферах жизнедеятельности. В деятельности психолога системы образования, довольно частой причиной обращения родителей, являются различного рода трудности, с которыми они сталкиваются во взаимоотношениях со своими детьми. Эти ситуации предъявляют повышенные требования к профессионализму психолога, в частности к его умениям консультирования. Еще в прошлом веке К. Роджерс писал, что эффективное консультирование представляет собой «определенным образом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации» [4, с.78]. В клиент-центрированном методологическом подходе, целью консультирования является не решение отдельной проблемы, а создание условий для человека «вырасти» таким образом, чтобы он сам мог справиться с существующей, а также с последующими проблемами, будучи уже более интегрированной личностью [4].

К. Роджерс пишет, что специфика терапии с родителями заключается в том, что, фокусируя свою жалобу на ребенке, родители защищают самих себя от критики настолько, что обычно отвергают тот факт, что они тоже вовлечены в ситуацию и нуждаются в некоторой помощи. Это один из моментов, который требует особого такта вместе с глубоким пониманием того, что должна предложить терапия. Задавая консультирование для родителей, необходимо постепенно подводить их к пониманию того, что помощь, которая может быть оказана, прежде всего, нужна им самим и касается их взаимоотношений с собственными детьми. Такое определение ситуации не может быть достигнуто моментально. Требуется профессиональная деликатность и мягкость консультанта в продвижении родителя к пониманию этих аспектов, их принятию и желанию менять старые, уже не работающие методы воспитания на новые, психологически грамотные.

Переживания взрослого — ключ к пониманию скрытых проблем детей, потому психологу следует обратить внимание на переживания взрослого. Как правило, «пусковым моментом» обращения родителей к психологу является поведение ребенка, выражающееся в не послушании, или даже в неподчинении взрослым. Из опыта консультирования, стало возможным проследить некоторую закономерность в связи поведения ребенка, чувства

взрослого и «зоны работы» консультанта, т.е., что именно становится предметом коррекции детско-родительских отношений.

Одно из наиболее часто испытываемых чувств родителя, в ситуации не послушания ребенка, является чувство раздражения, или, как часто говорят сами родители «я нервничаю». Консультанту следует обратить внимание родителя на его личные переживания, связанные с ситуацией, когда возникает чувство раздражения к ребенку. Важно ответить на вопрос о том, что мешает ребенку или, что он не может сделать из того, о чем просит родитель.

Другое, не менее редкое, но по эмоциональной силе более яркое, это гнев, злость, и проистекающее из этих чувств желание наказать ребенка. Если мы будем анализировать скрытые, не всегда осознаваемые пласты своих чувств и состояний, которые происходят в такие моменты, то становится очевидным, что требование взрослого внутренне отвергается ребенком, не озвучивается, но явно присутствует «Я сам(а) знаю, как надо...». И чем более «напирает» взрослый, тем более мы сталкиваемся с сопротивлением со стороны ребенка: маленькие дети, капризничают; а подростки могут и проявить силу своего негодования и неподчинения. Психологу рекомендуется обучить родителей конструктивным способам общения, например, «Я-сообщение» и «Активное слушание», и дать возможность родителю обрести этот опыт в рамках консультативного процесса. Этому будет способствовать проигрывание родителем ролей «себя» и «своего ребенка» с психологом. Особо надо отметить, что сами ролевые игры без тщательного анализа чувств не будут способствовать позитивным трансформациям и обретению навыков конструктивного общения. Важным аспектом в работе консультанта является проработка родителем своих чувств в отношении не столько к личности своего ребенка, а к его поступкам, действиям, результатам его активностей и факторов, детерминирующих его активности.

В результате в сознании родителя происходит разотождествление ребенка и его поведения. Именно процесс разотождествления личности ребенка и его поведения, способствует реализации конструктивных форм взаимодействия. В сознании взрослого, а потом и в его обращениях к ребенку реализуется важное изменение: оценивается не ребенок, а его поведение, таким образом у ребенка не возникают чувства, что на него «давят», что его не любят, его осуждают. Сама по себе обратная связь со стороны значимого взрослого по поводу поведения ребенка ему необходима и если она «не задевает личное», то будет воспринята.

Вопросы и краткие комментарии к работе со значимыми взрослыми: «Что Вы чувствуете? Что Вами ощущается в связи с поведением ребенка?». Или: «Из-за чего Вы переживаете, что заставляет Вас переживать?» Как правило, при такой постановке вопросов, взрослый может осознать различия в своих чувствах по отношению к самому ребенку и к его поведению. Еще примеры вопросов: «Что именно Вы почувствовали, когда думали, оценивали ребенка? В чем его проблема, что заставляет ребенка переживать, страдать, почему он себя так ведет, т.е. с чем и против чего, или из-за чего ребенок «воюет» с Вами?».

Консультант, задавая таким образом вопросы, способствует тому, что взрослый может осознать, что его негативные чувства по отношению к ребенку не связаны с личностью ребенка, а имеют непосредственное отношение к тому, что у самого взрослого не получается, не удается, чтобы ребенок, принимая его замечания и пожелания во внимание, менял свое поведение. Ведь близкие взрослые искренне хотят лучшего для ребенка. Однако их уверенность в том, что они знают, как это сделать, не всегда оправдана! Консультант, способствуя осознанию взрослым этих тонких, но существенных различий в своих переживаниях и того, как это представляется для ребенка, способствует пониманию взрослым того, что «инструмент» его воздействия, не только «не работает», но и может нанести вред личностному развитию ребенка.

И только теперь можно перейти к обсуждению вопроса, каким образом могут быть обеспечены эти позитивные изменения у взрослого, заключающиеся в возможности

изменить прежний (деструктивный) способ реагирования на поведение ребенка на конструктивный. Для реализации этой задачи, консультант может использовать в обучающей части консультативного процесса, такие формы конструктивного общения, как «Я — сообщение» и «Активное слушание». Применять эти способы общения нужно в тех случаях, когда проблема возникает не перед ребенком, а перед взрослым. Преимущество заключается в выражении негативных чувств в не обидной форме (подавление чувства — вызывает взрыв, конфликт); возможность детям ближе узнать взрослого и истинные чувства в данный момент. Типичной трудностью является переход на «Ты — сообщение» и боязнь взрослых выразить чувства истинной силы.

Обучение технике регулирования конфликтными ситуациями также может рассматриваться как один из важнейших социальных навыков современного человека, обладание которым способствует его умению налаживать сотрудничающие отношения с близкими людьми (и не только близкими).

Необходимо отметить еще некоторые важные принципы консультирования отношений близких взрослых и детей:

- безусловное принятие ребенка является необходимым условием его нормального развития, потому что удовлетворяются его базовые потребности в нужности, чувстве защищенности;

- реализовать/использовать психотерапевтическую (помогающую, поддерживающую) функцию родительской позиции, а не ограничиваться лишь воспитательной, так как такая позиция «эмоционально питает» ребенка, обеспечивает его развитие через эмоциональное благополучие. Реализация поддерживающей позиции обеспечивает также достижение родительского счастья и гордости за себя и своего ребенка;

- язык принятия: доверительный и эмоционально насыщенный тон вербального и невербального общения, желание взаимодействовать, чувство удовлетворенности родителя самим собой.

На конструктивное поведение взрослого по отношению к ребенку, возможно, перевести только после проработки его чувств по отношению к личности ребенка и его поведению, т.е. профессиональное обеспечение перехода с традиционной позиции взрослого — исправлять, воспитывать, контролировать ребенка на понимание, принятие, поддержку, помощь, оказания содействия.

Важно оговорить, что «новые» методы взаимодействия с детьми, это не эффективные способы достижения своих, родительских целей и новых возможностей управлять детьми. «Новые» способы взаимодействия с детьми нацелены на формирования доверительных, близких отношений, когда каждый из субъектов взаимодействия способствует личностному росту и самореализации друг друга.

### *Литература*

1. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Сафронова М.А. Влияние культуры на развитие одаренности школьников в условиях реформирования общества // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной. Москва, 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического института / Сост., науч. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: Алькор Паблицер, 2014. Вып. 7 юбилейный. С. 388-394.

2. Ларионова Л.И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // Материалы третьего международного симпозиума: сборник Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования /под. ред. М.А. Холодна, Г.В. Ожиганова. М., 2016. С.239-244.

3. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого

развития: сборник научных статей /отв. ред. В.И. Панов. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 465-469.

4. Роджерс К. Клиент - центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / Карл Роджерс; [пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной]. - Москва: Психотерапия, 2007. 558 с.

5. Соболева А.Е., Егорова С.В., Савенко В.В. Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей // Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2 изд.: М.: Смысл, 2019. 544 с.

**Песков В.П.**

*кандидат психологических наук, доцент, институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, Институт педагогики и психологии образования, Департамент психологии, Москва, Россия*  
vpeskov@bk.ru

**Гольменко А.Д.**

*доктор медицинских наук, профессор, ФГБОУ ВО ИГУ, Педагогический институт, кафедра психодиагностики и практической психологии, Иркутск, Россия*  
a.golmenko@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

*В статье делается попытка выделения особенностей профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми. В ходе теоретического анализа показывается роль профессионального выгорания в профессиональном развитии человека, выделяются особенности профессионального выгорания педагога, вскрывается специфика педагогического взаимодействия с одаренными учащимися, а также факторы риска для формирования синдрома «эмоционального выгорания» у педагога работающих с одаренными детьми. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на выделение особенностей профессионального выгорания с учетом возраста, пола, стажа и места работы по специальности, а также рассчитан экономический ущерб. Определена связь выгорания и заболеваемости со стажем работы по специальности и профессионально значимыми личностными качествами специалиста. При сравнении профессионального выгорания педагогов лицей, работающих с одаренными детьми, и врачей выявлено, что у тех и других среди всех компонентов эмоционального выгорания преобладает «редукция личных достижений». Сравнение процесса профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми, и у педагогов, работающих в обычных классах выявлено, что по всем трем компонентам («эмоциональное истощение», «деперсонализацию», «редукцию личностных достижений») более ярко выраженные симптомы нарастающего профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми. Выделены особенности педагогов, работающих с одаренными детьми по сравнению с педагогами обычных классов на каждой фазе процесса эмоционального выгорания и степень выраженности тех или иных симптомов. Показано, что чаще выгорают педагоги, при стаже работы от 0-5 и 20-25 лет работы и выделены причины выгорания молодых специалистов и специалистов со стажем. проведен анализ ответов педагогов, которые можно выделить из методики В.В. Бойко, и выделены доминирующие причины профессионального выгорания. Показано, что по всем основным шкалам («эмоциональное истощение», «деперсонализацию», «редукцию личностных достижений», общая шкала), в тех случаях, когда человек выполняет деятельность, не соответствующую профессиональной направленности, процесс профессионального выгорания происходит сильнее.*

*Ключевые слова: профессиональное выгорание педагога, одаренные*

## Введение

Проблема профессионального выгорания у педагогов сегодня все чаще становится предметом дискуссий отечественных (Л.М. Митина, О.И. Бабич, В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова Подсадный, Д.Н. Орлов и др.) и зарубежных (В. Perlman, Е. А. Hartman, Maslach С, W.B. Schaufeli, М. Р. Leiter, Н. Freudenberger, G. Richelson и др.) ученых и практиков.

Статистика ВОЗ показывает, что от «профессиональных стрессов» страдает огромное число педагогов, которые, ежегодно обращаются за медицинской и психологической помощью по проблеме профессионального выгорания. Схожая динамика отмечается и отечественными исследователями [5], которые показывают, что распространённость данной проблемы среди педагогов от 30 до 90 % случаев. Выгорание педагогов проявляется физическим и психическим истощением, связанным с интенсивными межличностными взаимодействиями, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью.

Среди причин данной проблемы - внедрение инновационных технологий, модернизация и реформирование системы образования, предъявляющие к учителю, более жесткие требования, что отражается на большинстве педагогов.

Человек проявляет и формирует себя в деятельности, в том числе и в профессиональной. Наличие кризисов сбоев в профессиональном развитии, является психологической закономерностью, поскольку кризисы и переломы обязательные спутники развития. Профессиональное развитие — это не только совершенствование, но и разрушение, деструкции, деформации.

Анализ исследований, посвященных профессиональному развитию, позволил выделить уровни проявления профессиональных деформаций: общепрофессиональный (свойственны учителям со стажем); специальный (учителя все знают, оценивают, смотрят свысока); профессионально-типологический (наложение темперамента, способностей, характера на психологическую структуру деятельности, что создает профессиональные и личностно-обусловленные комплексы); индивидуализированные деформации связанные с длительным осуществлением профессиональной деятельности (заостряя или акцентируя те или иные качества личности).

Отечественные исследователи процесса выгорания педагогов (М.В. Борисовой, О.Н. Гнездилова, Э.Р. Танеева, А.Н. Коновальчука, А.О. Прохорова и др.) выделяют состояния, дестабилизирующие профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость), стадии синдрома профессионального выгорания у педагога, группы эмоциогенных ситуаций в педагогической деятельности. Они показывают, что, психические состояния педагога, отличаются высоким динамизмом, частой и резкой сменой состояний, высокой интенсивностью и напряженностью.

При всем многообразии накопленной информации о профессиональной деятельности педагога по-прежнему остается много неясного в проблеме профессионального выгорания и практически нет исследований, характеризующих этот процесс у педагогов, работающих с одаренными детьми.

Педагогическая деятельность невозможна без межличностного взаимодействия. Однако одаренные – это особая категория, вносящая свою специфику в межличностное взаимодействие в силу особых социально-психологических особенностей. Укажем лишь некоторые из них: конфликтность, социальная автономность, познавательный эгоцентризм, сверхчувствительность, перфекционизм, нелюбовь к зубрежке, рутинной работе, идеализм, повышенное чувство справедливости, восприимчивые и сообразительные могут быть безнадежно неорганизованными и пр.

Наличие таких особенностей предъявляет и особые требования к педагогу, работающему с одаренным учеником. Поэтому в работах Л.И. Ларионовой [2], [3], В.М.

Поставнева [4] и И.В. Поставневой [4], О.А. Верховиной [1] большое значение отводится роли педагога как одного из факторов, определяющих развитие одаренного человека.

Рассмотрим некоторые соображения, касающиеся педагога, работающего с одаренным ребенком, высказанные отечественными специалистами, изучающими проблему одаренности:

- Н.С. Лейтес, А.А. Матюшкин, Л.В. Попова, О.А. Верховина и др. обращают внимание на то, что учитель для одаренных школьников должен обладать определенным психологическим складом.

- Б. Блум, А.И. Доровский, В.И. Панов, А.И. Савенков, Л.И. Ларионова указывают на то, что не любой учитель может работать с одаренными детьми.

- В.И. Панов выделяет, что учителя должны обладать такими характеристиками, которые существенны в общении с большинством одаренных учащихся (характер взаимодействия, стиль в общении), что в свою очередь требует формирования и развития определенного рода качеств, т.е. специальной подготовки педагогов, работающих с этой категорией учащихся.

На особые требования к учителю, работающему с одаренным учеником, указывают и сами одаренные учащиеся [1], они отмечают, что хотели бы учиться у более мягких, у оказывающих помощь и поддержку, у готовых к сотрудничеству учителей.

Как следствие, у педагогов, работающих с одаренными, выявлены [1] эмоциональные проблемы, мешающие устанавливать эмоциональные контакты с учащимися и осложняющие коммуникацию. Педагогам характерно неадекватное проявление эмоций, отсутствие гибкости, бедность эмоций, доминирование негативных эмоций. Чем выше эмоциональные «помехи» у педагогов, тем более негативна коммуникативная установка и менее проявляются: близкие доверительные отношения; эмоциональные контакты; творческие способности.

В результате у педагога формируется профессиональная деформация, являющаяся результатом личностных противоречий, вызывающих постоянные отрицательные психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении, формируя синдром профессионального выгорания, возникновение невротических расстройств и психосоматических заболеваний.

Анализ зарубежных исследований (Leiter, Maslach, Ahola, Toppinen-Tanner, Seppänen, Corbin, Alamos, Lowenstein, Downer, Brown, Hornstra, Bakx, Mathijssen, Denissen) показывает, что:

- к особенностям специалистов, испытывающих выгорание относятся не просто истощение или перегруженность рабочей нагрузкой, а потеря психологической связи со своей работой, влияя на мотивацию и личность,

- выгорание неблагоприятно сказывается на здоровье и работе, однако нет однозначного подхода к тому, как его лечить,

- основной упор в работе по данной проблематике сводится к увеличению психологического ресурса сотрудников и улучшение способности справляться со стрессовыми факторами на работе и в быту,

- чем лучше отношения с учениками, выше личные достижения педагогов в течение учебного года, тем менее конфликтны отношения между педагогами и учащимися и ниже эмоциональное истощение педагогов,

- самореализация одаренных учащихся выше при удовлетворении базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и взаимосвязи,

- выявление потенциально одаренных детей сильно зависит от квалификации учителей и критериев их оценки.

Все вышесказанное указывает на то, что исследование выгорания представляет собой социально значимую задачу, так как высокий уровень выгорания на работе приводит к снижению качества труда, текучести кадров, нарушению здоровья и экономическим

потерям. Кроме того, у многих учителей отсутствует специальная подготовка к работе с одаренными детьми.

С 2017 года в Иркутске и Иркутской области по заказу здравоохранения нами было проведено исследование профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий (врачей, и учителей), среди которых отдельную категорию составили педагоги лицея, работающие с одаренными детьми. Целью стало выделение особенностей профессионального выгорания с учетом возраста, пола, стажа и места работы по специальности. Выборку исследования составили 437 человек из них: (врачи -250 человек; учителя, работающие с одаренными детьми - 37 человек; учителя обычных классов – 150 человек).

В ходе исследования нами были использованы следующие методики: «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) с целью определения того, как люди профессии типа «человек-человек» рассматривают свою работу и людей, с которыми они тесно сотрудничают; «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) с целью оценки фазы процесса эмоционального выгорания и выраженности тех или иных симптомов на каждой фазе.

Профессиональное выгорание мы рассматриваем как сочетание взаимозависимых компонентов: психологического, соматического и психосоматического.

#### Результаты

К. Маслач, С. Джексон выделяют трехкомпонентную модель процесса выгорания, включающую «эмоциональное истощение», «деперсонализацию», «редукцию личностных достижений», опора на которую позволяет интерпретировать полученные диагностические результаты.

При сравнении профессионального выгорания педагогов лицея, работающих с одаренными детьми и врачей нами выявлено, что у тех и других среди всех компонентов эмоционального выгорания преобладает «редукция личных достижений», что приводит к снижению профессиональной компетентности, уменьшению значимости профессиональной деятельности, негативной самооценке труда.

Педагоги и врачи негативно оценивают себя, у них снижена самооценка и профессиональная мотивация, они уменьшают значимость собственных достижений, ограничивают свои возможности, стремятся упростить профессиональную деятельность, негативно относятся к служебным обязанностям, упрощая или облегчая их, снимают с себя ответственность или отстраняются от обязанностей по отношению к другим, в результате чего обращающиеся к ним люди не получают должного внимания.

Однако при прочих равных условиях можно выделить и некоторые особенности, отличающие процесс выгорания у врачей и педагогов, работающих с одаренными: если у врачей выражена сильнее «редукция личных достижений», то у педагогов - «деперсонализация» и «эмоциональное истощение».

Таким образом, большая выраженность «эмоционального истощения» у педагога, работающего с одаренным ребенком, вызывает у него большую эмоциональную опустошенность и усталость, что сказывается на его работе, делая ее более формальной, без эмоционального вовлечения в нее.

Кроме того, высокая выраженность «деперсонализации», у педагога, работающего с одаренным ребенком, сказывается на проявлении деформации отношений с окружающими, может проявляться либо в повышенной зависимости от окружающих, либо в усилении негативизма, циничности установок и чувств по отношению к окружающим или коллегам.

Сравнение выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми, и работающих в обычных классах показало, что по всем трем компонентам («эмоциональное истощение», «деперсонализацию», «редукцию личностных достижений») мы видим более ярко выраженные симптомы нарастающего профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми.

На следующем этапе мы рассмотрели фазы процесса эмоционального выгорания и степень выраженности тех или иных симптомов на каждой фазе. Синдром выгорания согласно концепции эмоционального выгорания В.В. Бойко – это динамический процесс, возникающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса (1-напряжение, 2- резистенция, 3- истощение).

Рассмотрение первой фазы выгорания показало:

У учителей, работающих с одаренными детьми, доминируют симптомы «загнанности в клетку», и «тревоги и депрессии». Симптом «загнанности в клетку», указывает на продолжение, развитие профессионального стресса. Симптом «тревоги и депрессии», устанавливает то, что профессиональная деятельность педагогов, работающих с одаренными детьми, осуществляется в особо осложненных обстоятельствах, побуждающих педагога к инициированию средств защиты, которые обеспечивает процесс выгоранию. Чувства неудовлетворенности работой порождает мощные переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарования в себе, в профессии, в конкретной должности, в выполняемой работе.

У учителей обычных классов – симптом переживания психотравмирующих обстоятельств, что свидетельствует лишь об усилении осознания психотравмирующих факторов в профессиональной деятельности.

Анализ второй фазы выгорания показал:

У педагогов, работающих с одаренными детьми, доминирует симптом «редукции профессиональных обязанностей», что характеризует их как пытающихся облегчить или сократить профессиональные обязанности, требующих эмоциональных затрат,

У учителей обычных классов – симптом «расширение сферы эмоций», указывающий на то, что в обычных классах педагоги используют форму защиты, проявляющуюся за пределами профессиональной деятельности (с родными, друзьями, знакомыми), т.е. выгорание сказывается за пределами учебной деятельности.

И, наконец, анализ третьей фазы выгорания, показал:

У всех педагогов доминируют симптомы «эмоциональной отстраненности» (деперсонализации) и «эмоционального дефицита». Однако при прочих равных условиях, выделим то, что отличает процесс выгорания на третьей фазе у педагогов, работающих с одаренными.

Первое отличие - в степени выраженности синдромов, они выше у педагогов, работающих с одаренными детьми.

Второе – в доминирующем синдроме. У педагогов, работающих с одаренными — это «эмоциональная отстраненность» (деперсонализация), которая почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности, что свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб партнерам. У педагогов обычных классов - «эмоциональный дефицит», что свидетельствует о том, что они не могут больше помогать, войти в положение, соучаствовать, сопереживать.

Таким образом, на третьей фазе мы выявляем: снижение сочувствия, соучастия, сопереживания, положительных эмоций и возрастание резкости, грубости, раздражительности, обиды. У педагогов, работающих с одаренными детьми, также выделены высокие показатели психосоматических и психовегетативных нарушений.

Далее были выделены особенности профессионального выгорания с учетом стажа, и выделены этапы, когда выгорание выражено наиболее сильно.

Выявлено, что чаще выгорают педагоги, при стаже работы от 0-5 и 20-25 лет. Причины выгорания молодых специалистов: нереалистичные профессиональные ожидания, недостатки организация труда, отсутствие успешности. Спустя 5 лет мы наблюдаем снижение показателей выгорания. Увеличение стажа педагога повышает адаптацию за счет приобретения навыков психологической защиты, развития коммуникативных и профессионально важных качеств. Однако к 20-25 годам стажа эти ресурсы исчерпываются и возникает профессионально-психологическая дезадаптация.

Наряду с психологическим фактором происходит наложение психосоматического компонента, причем с преобладанием хронической заболеваемости.

На следующем этапе, был проведен анализ ответов педагогов, по методике В.В. Бойко, и выделены доминирующие причины профессионального выгорания. На первое место педагоги ставят недостатки в организации труда; на втором месте - конфликты с коллегами; на третьем - постоянные физические или психологические перегрузки; далее - невезение на работе; затем – отсутствие удовлетворения; и, наконец – неудовлетворенность обстановкой на работе.

На последнем этапе, мы постарались ответить на вопрос: «Влияет ли наличие базового образования и каких-то знаний об одаренности на процесс профессионального выгорания?» было выявлено, что по всем основным шкалам («эмоциональное истощение», «деперсонализацию», «редукцию личностных достижений», общая шкала), которые выделяют К. Маслач и С. Джексон, в тех случаях, когда человек выполняет деятельность, не соответствующую профессиональной направленности, процесс профессионального выгорания происходит сильнее.

#### Заключение

Наше исследование показало: профессиональное выгорание педагогов, работающих с одаренными детьми, схоже по своей динамике с врачами, но все же отличается от выгорания учителей, работающих с обычными детьми. На процесс выгорания с одной стороны оказывают влияние недостатки в организации труда; конфликты с коллегами; постоянные физические или психологические перегрузки; неудовлетворенность работой; профилактика профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми, наряду с комплексом факторов, способствующих выгоранию, должна учитывать разницу между общим и профессиональным стажем, а также наличие профессионально значимых личностных качеств.

#### Литература

1. Верховина О.А. Психологические особенности межличностного взаимодействия педагогов с одаренными учащимися. [Текст] / О.А. Верховина // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – 19.00.07. Педагогическая психология. – Иркутск. – 2003.
2. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // В сборнике: Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465 – 469.
3. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей / Л.И. Ларионова // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32-37.
4. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: [http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat\\_Monografiya-\\_dolgoletie-27.06.20.pdf](http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-_dolgoletie-27.06.20.pdf)
5. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦИКЛИЧНОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В данной статье рассматривается роль социально-исторического контекста в развитии представлений о цикличности пространственно-временных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Приводятся данные проведенной работы и дается интерпретация полученных результатов.*

*Ключевые слова: дошкольный возраст, представления о цикличности, влияние социальных и исторических факторов, время, пространство.*

В настоящее время проблема развития умения ориентироваться во времени и пространстве является приоритетной для психолого-педагогической науки. Предпосылками для этого стали культурные и социально-экономические потребности общества в личности, осознанно-ориентирующейся в знаково-символической культуре. В период дошкольного детства ребенок приобретает умение ориентироваться по карте или механическим часам. Данное умение является ключевым в процессе овладения ведущими видами деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте – игрой и учебной деятельностью.

Отечественными учеными (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Н.Н. Подъяков, и др.) была подчеркнута роль навыка ориентирования в пространстве и времени в процессе освоения культуры. Л.С. Выготским [3] было установлено, что в процессе возникновения пространственно-временных представлений возникает взаимосвязь личностных особенностей и культуры. Л.М. Веккер отмечал, что «происходит воссоздание образов прошлого, настоящего и будущего с опорой на воображение, мышление и память» [1]. Одним из таких образов является представление о цикличности пространственно-временных процессов.

Н.Е. Веркасой [2] были описаны механизмы возникновения представлений у детей о цикличности пространственно-временных процессов. К данным представлениям ученый отнес не только природные циклы, но и рабочие, бытовые и социальные.

Для выявления роли социально-исторического контекста в процессе развития представлений о цикличности пространственно-временных процессов, нами было произведено исследование, в процессе которого были проанализированы ответы детей, рожденных в различные культурно-исторические периоды нашей страны, на вопросы анкеты «Что такое время?». Данная анкета представлена в работах известных ученых (Лещенко М.И., Кожерина, С.В., Никифорова М.Ю. Чепракова Г.Ф.). Культурно-историческими периодами для изучения были выбраны 50-60-е годы (30 детей), 70-80-е годы (30 детей), 90-е годы (35 детей), 2015-2018 годы (80 детей). В исследовании приняли участие 175 детей в возрасте 5-6 лет.

Детям старшего дошкольного возраста (5-6 лет) задавались вопросы: «Что такое прошлое?», «Что такое настоящее?», «Что такое будущее?». Рабочий материал: лист с тремя вопросами.

При обработке полученных детских ответов сравнивались результаты детей, живущих в различные культурно-исторические периоды нашей страны. В процессе анализа данных работ было установлено, что отношение детей к времени и положению объектов во временном пространстве и их цикличность различалось по мере смены десятилетий. Дети по-разному воспринимают прошлое, настоящее и будущее. Это связано с тем, что в дошкольном возрасте формируются предпосылки собственной социальной идентичности. Ребенок начинает неосознанно отождествлять себя не только с определенной окружающей его группой, но и с временным историческим промежутком, с которым совпало время его

жизни. Он усваивает общественные стандарты времени, которые помогают ему ориентироваться в окружающем мире.

Для детей 50-60 –х годов свойственно знание того, что было в прошлом и частичная опора на настоящее, при это у них возникают трудности с определением перспективы будущего. Это связано, прежде всего, с тем, как воспринимают время их родители, многие из которых живут воспоминаниями о довоенных годах. Родители служат для ребенка эталонным носителем социального знания. Через житейские понятия они передают ребенку не только свое отношение к времени, но и общественное отношение в целом. Многие дети на вопрос «Что такое будущее?» говорили, что это что-то большое и светлое, а не что-то более конкретное.

Восприятие времени и пространства детьми 70-80-х годов отличалось тем, что дети в большей степени жили настоящим, многое из того, что было в прошлом им уже не знакомо или не интересно. Будущее для детей данного поколения было интересным, и они хотели, чтобы оно быстрее наступило. Для детей было важным понять, когда наступит будущее, именно поэтому от взрослого были необходимы подсказки и объяснения (отметки на календарях, природные явления и признаки), которые помогали ребенку приблизить его. Объяснить данное явление можно тем, что люди в этот период жили мечтами о светлом будущем и они верили, что если приложить все усилия, то оно наступит быстрее. Это настроение общества передавалось и детям.

Из воспоминаний Михаила Ж.: «В детстве мне мама сказала, что через месяц мы поедem на море, но месяц для меня был, тем самым месяцем, который был на небе, а не календарным и поэтому, я никак не мог понять, как мы через этот самый месяц поедem на море. Как мы попадем на небо? Потом, мне мама объяснила, что должно пройти время-луна сначала начнет расти, станет круглой, потом похудеет, а когда снова вырастет, мы поедem на море. Вот тогда, для меня и встало все на свои места» (по результатам нашего интервью).

Дети 90-х хорошо ориентируются во всех временных промежутках, им интересны моменты из жизни их бабушек и дедушек – прошлое, в котором они ориентируются, при этом, живут интересами настоящего, хорошо планируют свое будущее. Дети этого времени нацелены на будущее благодаря установкам своих родителей. Многие из них программируют своих детей на то, что завтра будет лучше, чем сегодня. Данные установки – это дань времени, в котором жили дети и их родители, времени в котором не было стабильности в настоящем, но была вера в «светлое» будущее».

Современные дети, при ответе на вопросы анкеты, также, как и дети прошлых культурно-исторических эпох опирались на мнение значимого взрослого. Для одних этим взрослым был член семьи, для других - воспитатель. На понимании во временных промежутках сказываются прочитанные вместе с взрослым исторические книги или просмотренные фильмы. Для них образ любого временного промежутка динамичен. Это связано с каналом получения знаний о времени. В предыдущие эпохи передача знаний о времени шла преимущественно через непосредственный контакт взрослого и ребенка. Сейчас он замещается доступной цифровой информацией. Л.И. Ларионова [4,5] отметила, что на данном этапе социокультурного развития произошла смена факторов, побуждающих ментальное развитие ребенка дошкольного возраста. В её трудах описана смена социальной ситуации развития – «на данном этапе развития общества цифровое информационное поле стало новой социальной ситуацией развития» [4, с.466]. Информация, представленная ребенку посредством цифрового канала, усваивается быстрее.

Необходимо отметить, что среди преимуществ цифрового представления информации есть и негативная сторона данного процесса. Современные дети в возрасте 5-6 лет понимают простые жизненные циклы-утро-день-вечер-ночь, но при ответе на обобщающий вопрос «Что такое время?» они не могут дать на него аргументированный ответ. Примечателен тот факт, если перед ребенком разложить картинки с изображением прошлого, настоящего и будущего, то он безошибочно определит, где, какой период

времени, но объяснение выбора дается ребенку с трудом. Данное явление можно объяснить тем, что современные дети растут в век цифровой информации и им проще считать мультимедийное или простое изображение, нежели понять речевую форму объяснения того или иного процесса и явления.

В процессе изменения социального представления о времени меняется и личностное представление. Мнение окружающих изменяет собственное представление ребенка, подстраивая под обновленный социальный контекст. Именно поэтому, с переходом от одного десятилетия к другому происходит смена ориентиров не только в общественном сознании, но и в сознании самого ребенка.

Проведенный анализ позволил выявить, что восприятие времени является социально-обусловленным процессом. С изменением социального контекста и социально-психологических детерминант изменяется восприятие времени и его атрибутов. Это связано с тем, что представления о времени не являются врожденными, а развиваются в процессе развития личности. Они предопределяются факторами социокультурной среды, окружающей личность, и её культурно-историческим контекстом.

#### *Литература*

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. Т. 2.
2. Веракса Н. Е., Булычева А. И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // Вопросы психологии, 2003, № 6 с.17-31.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – СПб.: Питер, 2000. – С. 102.
4. Ларионова Л. И., Горбунова А. Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. №6. 2020. С. 465-469.
5. Ларионова Л. И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // В сборнике: Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования материалы третьего международного симпозиума. Ответственные редакторы: М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова, 2016. С. 239-244.

***Борисова С.В.***

*аспирант Департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г.Москва,  
e-mail: bsv\_94@mail.ru*

### **ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕВОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*В статье представлен теоретический анализ результатов исследований ученых из разных стран, работающих в области педагогики и педагогической психологии (Ф. Коффилд, Д. Мозли, Э. Холл, К. Экклстон, Г. Пашлер, М. МакДэниэл, Д. Рорер, Р. Бьорк и др.). Изучение стилей обучения является одним из актуальных вопросов современной педагогики и детской практической психологии. Как подчеркивают отечественные и зарубежные ученые, необходимо строить эффективную стратегию обучения с опорой на индивидуальные, стилевые особенности развития и обучения ребенка.*

*Ключевые слова: стили обучения, учебная среда, педагогика, психология.*

*The article presents a theoretical analysis of the research results of scientists from different countries working in the field of pedagogy and pedagogical psychology (F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Eccleston, G. Paschler, M. McDaniel, D. Rorer, R. Björk, etc.). The study of learning styles is one of the pressing issues of modern pedagogy and children's practical psychology. As*

*national and foreign scholars have emphasized, it is necessary to build an effective educational strategy based on the individual, stylistic peculiarities of the child's development and education.*

*Keywords: learning styles, learning environment, pedagogy, psychology.*

Проблематика стилевого подхода к оценке процессов когнитивного развития и обучения активно исследуется в современной педагогике и педагогической психологии. Стилиевой подход к изучению и оценке процессов, происходящих в образовании, пришел на смену уровневому подходу, господствовавшему на протяжении большей части XX века (А.И. Савенков, 2009; М.А. Холодная, 2000 и др.) Изучение стилей обучения напрямую связано со спецификой и качеством усвоения учебных текстов и другой учебной информации. В отчете «Learning styles and pedagogy in post-16 learning» (Стили обучения и педагогика в старшем подростковом возрасте) ученые: Ф. Коффилд, Д. Мозли, Э. Холл, К. Экклстон предлагают ознакомиться с существующими стилями обучения, применяемых в образовательной организации.

Как отмечает руководитель научных исследований Агентства по вопросам обучения и повышения квалификации Дж. Ворхаус: «...Доклады служат двум ключевым целям, во-первых, они способствуют тому, что мы знаем о моделях стилей обучения и о том, что они дают учителям и учащимся. Во-вторых, в докладах указывается: программа дальнейших исследований: тщательная оценка ключевых моделей в различных учебных средах, с тем чтобы лучше понять их достоинства и недостатки...» [F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, 2004].

Очевидной становится связь вопроса изучения стилей обучения в младшем школьном возрасте и старшем школьном возрасте. Поскольку, от того, как грамотно построена работа в самом начале, когда закладываются основы понимания и усвоения чего-либо, зависит успех в последующем обучении не только в школе, но и в других учебных заведениях.

Систематический, критический обзор по стилям обучения, сделанный коллективом авторов из Лондонского университета (Ф. Коффилд), Ньюкаслского университета (Д. Мозли и Э. Холл) и Эксетерского университета (К. Экклстон) подробно рассматривает тринадцать самых влиятельных моделей обучения из внушительного числа иных рассмотренных и изученных стилей обучения.

Данный научный труд посвящен систематическому обзору моделей стиля обучения, подробно рассмотрены цели и комплексная область исследования, изучены подходы к обзору литературы, изучены вопросы содержания и структуры стилей обучения, также приведены в качестве примеров модели исследователей, которые занимаются психологией и педагогикой. В рамках обзорной статьи рассмотрим некоторые из них, которые на наш взгляд, представляют интерес с точки зрения темы стилевого подхода в школе.

Авторы отмечают, что проблема вопроса «как учить?» не решается без должного понимания, связанного с ним другого вопроса «как они учатся?». Интерес к стилям обучения как к индивидуальному показателю личных умений и способностей обусловлен самими обучающимися. В результате правильной работы по диагностике индивидуальных особенностей каждого обучающегося становится возможным выбирать стили обучения.

При наличии умения трезво оценивать свои собственные способности и так же, осознавать более слабые стороны, обучающиеся, студенты становятся независимыми в плане построения будущей эффективной стратегии обучения.

Рассмотренные авторами модели стиля обучения исследователей Риты и Кеннет Данн (Стиль обучения по Данну и Данну) представляются как минимум интересными, поскольку опыт, полученный в ходе изучения стилей обучения в раннем школьном возрасте и индивидуальный подход к обучающимся, является основой для благоприятного и гармоничного развития человека. Согласно данной модели, результаты обучения и предпочтения самих обучающихся не связаны с уровнем интеллекта. Было выявлено, что на результаты влияют отличные от вышеназванного, факторы. Это такие факторы, как:

окружающая среда, возможность выбора времени обучения в течение дня и участие в различных видах деятельности.

Разработанная исследователями, на протяжении более тридцати пяти лет, программа исследований по стилям обучения становится влиятельной в Соединенных Штатах Америки в начальной школе и курсах подготовки учителей начальной школы. Опыт активно используют отдельные специалисты-практики из таких стран мира, как Австралия, Дания, Финляндия, Малайзия, Филиппины, Сингапур и др. В основе модели Данна и Данна, стиль обучения делится на пять нитей, которые называются стимулами. Так называемые стимулирующие нити:

- Окружающей среды.
- Эмоциональной.
- Социологической.
- Психологической.
- Физиологической.

Экологическая нить представляет собой совокупность элементов звука, света, температуры, учебной мебели и удобства конструкции сидения. Эмоциональная нить отвечает за уровень мотивированности, настойчивости и ответственности за учебный процесс. Социологическая нить предусматривает разные возможные варианты процесса обучения – учиться в одиночку, в паре с одноклассником, со сверстником, или в составе группы с тьютором. Физиологическая нить отвечает за перцептивную силу (восприятие) – зрительную, слуховую, кинестическую и тактильную. Также физиологическая нить исследует потребность приема пищи, распределения суточной энергии и общей мобильности и активности во время обучения. Психологическая нить включает элементы обработки информации: глобальное и аналитическое, импульсивное и рефлексивное поведение.

Модель Данна и Данна, несомненно, подходит для организации учебного процесса в разных условиях, например, при работе в инклюзивном классе. Однако, авторы рассмотрели не только «плюсы» модели, но выявили и «минусы», среди которых особо отмечается «неспособность авторов принять тот факт, что другие исследователи имеют право думать иначе, и не соблюдать их модель».

Отмеченная авторами одна из влиятельных моделей стилей обучения, автором которой является Дэвид Колб, основана на его теории экспериментального обучения. Теория послужила для осуществления значительного объема исследований. Отправной точкой для инициализации стиля обучения послужила личная неудовлетворенность традиционными методами обучения. Тогда Колб наблюдал за тем, как обучающиеся демонстрировали определенные предпочтения в учебном процессе. Проще говоря, кому-то нравилось выполнять письменные упражнения, а другие приходили в восторг от лекций.

Для Колба и тех, кто следовал его модели, стилем обучения являлось отнюдь не фиксированная черта, которая была «неподвижной» в реализации, а нечто дифференциальное в предпочтениях обучения, и имело свойство немного меняться исходя из ситуации.

Что касается педагогики, Колб утверждает, что его модель подходит для управления всем опытом обучения. По мнению исследователя, «ахиллесовой пятой» современной педагогики является неспособность признавать и предусматривать различия в стилях обучения как для субъекта образовательного процесса, так и для отдельных лиц. Также Колб подготовил таблицу, в которой он дает характеристику учебных сред.

Заслугой исследования Колба авторы называют предложенные им четыре постулата:

- Обучающиеся поймут, почему та или иная учебная дисциплина ведется именно так, как она ведется; и какие изменения им понадобятся сделать в стиле обучения для изучения этой дисциплины.
- Учителя будут определять диапазон стилей обучения среди группы обучающихся и будут дополнять их по согласованию.

- Учителя и обучающиеся будут изучать свои стилевые учебные способности.
- Благодаря диалогу между учителем и обучающимися станет возможным помощь в улучшении своих знаний и навыков.

Таким образом, мы можем констатировать очевидный факт о том, что стили обучения неоднозначны и по природе своей имеют как положительные черты, так и негативные моменты в долгом процессе реализации и наблюдения.

В качестве совета практикующим исследователям и тем, кто непосредственно занимается данным вопросом, авторы приводят в пример, как раз, вышеописанные примеры стилей обучения. Известно, что нет единого мнения насчет того или иного стиля, всегда найдутся как сторонники, так и критики. Важно всегда что-либо (ситуацию, модель, пример, кейс) оценивать по критериям. Для этого необходимо знать теоретическую основу моделей стиля обучения, какие исследования проводятся в этом направлении.

Подводя к итогу обзор систематического и критического обзора коллектива авторов Ф. Коффилд, Д. Мозли, Э. Холл, К. Экклстон хочется сказать, что проанализированный научный труд представляет собой сборник, который появился благодаря скрупулёзной работе. Как сами авторы в конце пишут: «Этот отчет должен был отсеять зерна от плевел среди ведущих моделей стилей обучения» [F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. 2004]. Действительно, в научном труде очень много разделов, где ведется сравнительная работа по стилям обучения, однако, авторы еще раз призывают своих читателей, в первую очередь, ориентироваться в реалиях. А эти реалии могут существенно отличаться по своей сути. Вопросом стилевых особенностей обучения занимаются как психологи, так и педагоги. Однако авторами приводится яркий пример того, что вопросом стилей обучения должны (и являются одними из самых заинтересованных лиц) заниматься так же на уровне политическом. Поскольку от самоопределения, самообразования и самореализации (правильный выбор специальности, последующее трудоустройство) каждого члена нашего общества напрямую зависит благосостояние региона, в котором они проживают. От тактики правильного выбора профессии обусловлено состояние экономики той или иной страны.

Г. Пашлер, М. МакДэниэл, Д. Рорер, Р. Бьорк, занимающиеся проблемами когнитивной психологии пишут, что «психологическая наука в Интернете поручила нам оценить, насколько это возможно, беспристрастно, научные доказательства, которые лежат в основе практического применения оценки стиля обучения в условиях школы» [Pashler Harold, McDaniel Mark, Rohrer Doug, and Bjork Robert, 2008]. Для решения поставленной цели они обусловили решение следующих задач, состоящих из двух этапов:

А) Анализ концепции стилей обучения, чтобы определить, какие формы фактических данных будут необходимы для обоснования педагогического выбора в оценке стилей обучения.

Б) Обзор литературы, чтобы увидеть, существуют ли эти доказательства.

Чтобы определить, являются ли эти методы подтвержденными научными данными, авторы пришли к выводу о том, что достоверная проверка стилей обучения, которая основывается на инструкциях, требует надежной документации конкретного типа экспериментальных находок с несколькими необходимыми критериями. Таким образом, необходимо поделить обучающихся на группы по стилям обучения, затем обучающиеся из каждой группы должны быть случайным образом распределены для получения одного или нескольких методов обучения. Затем, они сдают итоговый тест, который необходимо отправить Г. Пашлеру.

Для демонстрации необходимости оптимального обучения, необходимо чтобы обучающиеся получали задания, которые адаптированы к их предполагаемому стилю обучения. Эксперимент должен выявить определенный тип взаимодействия между стилем обучения и методом обучения.

Авторы пишут, что обучающиеся с одним определенным стилем обучения способны достигать наилучшего результата в обучении, если им предлагается иной метод обучения,

который, в свою очередь, позволяет демонстрировать лучший результат обучающимся с другим стилем обучения.

Обзор литературы позволил авторам данной статьи выявить много доказательств того, что обучающиеся и достаточно взрослые люди, высказывают свои предпочтения относительно способов представления информации.

То, что люди отличаются друг от друга по степени владения специфическими способностями к разным видам мышления и к обработке разной информации. Однако, свидетельств для такого взаимодействия найти не удалось.

Работа с литературой в аспекте темы позволила авторам установить различие между тем, что называется наличием предпочтений в изучении и тем, что называется гипотезой стилей обучения.

Вопрос стиля обучения, стилевых особенностей процесса обучения, само отношение обучающегося ко своим возможностям, возможность самоопределения своих сильных и слабых сторон и способы работы с ними – являются неотъемлемой частью процесса получения образования. Независимо от того, где учится человек – в школе, в университете, на курсах повышения квалификации, онлайн-курсах или авторских курсах по какому-либо виду деятельности, стиль обучения играет очень важную роль. Поскольку стиль, прежде всего это индивидуальные способности. Кто-то лучше всего воспринимает информация визуально, второй – на слух (аудио восприятие), третий тип кинестетик, а четвертый, посредством построения внутреннего диалога. Однако, человек способен использовать все перечисленные типы сенсорных систем одинаково хорошо. Бывает и так, что у человека в зависимости от возраста, окружающей среды, доминирование одной из них меняется. Но это не значит, что он не может использовать другие. Чаще всего, один из этих типов является «запускающим» элементом для остальных.

Стиль обучения — это не только про типы восприятия, это также про способность самоорганизации, рефлексии и, разумеется, взаимодействия с преподавателем, учителем, тьютором.

По этой причине, чрезвычайно важно изучение этого вопроса, ведь от правильного выбора стиля обучения напрямую зависит успешность получения образования, определения целей в жизни.

### *Литература*

1. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности: «Педагогика и психология», в 2-х томах. –М.; 2009. Том 1. -416 с.
2. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности /А.И. Савенков // Педагогика. - М., 1998. - № 3. - С. 24-29
3. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одарённых детей // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 97-101.
4. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение//Психологический журнал. 2000. Т. 21.№4, с. 46-56.
5. F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone Learning styles and pedagogy in post-16 learning / Learning & Skills Research Centre, London, England: 2004. – 182 p.
6. Pashler Harold, McDaniel Mark, Rohrer Doug, and Bjork Robert Learning Styles: Concepts and Evidence [Text] / Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer, and Robert Bjork // Psychological Science in the Public Interest. – 2008. - №3 – p. 105-119.

**Гришин И.С.**

*ГАОУ ДПО Центр Педагогического Мастерства, педагог дополнительного образования, Аспирант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва. E-mail: igor0987@mail.ru*

*Научный руководитель диссертационного исследования*

*профессор ИППО МГПУ Семенов И.Н.*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье обсуждается ряд актуальных историко-научных, теоретико-экспериментальных и практико-прикладных проблем психолого-педагогического изучения такого важного аспекта когнитивного развития детей, как формирование пространственного мышления. Его исследование ведется на материале решения образно-логических задач одаренными старшими дошкольниками и младшими школьниками. В статье дифференцированы структурные компоненты пространственного мышления, предложена специально разработанная методика исследования и формирования когнитивных процессов решения образно-логических задач, выделены условия и приемы формирования пространственного мышления в дополнительном образовании одаренных детей.*

*Ключевые слова. Психология детства, когнитивное развитие, пространственное мышление, формирующая методика, одаренные дети, дополнительное образование.*

В когнитивной психологии традиционно важное значение имеет изучение пространственного мышления (Г. И. Челпанов, Б. М. Теплов, Ф. Н. Шемякин, В. Н. Пушкин, В. П. Зинченко, И. П. Калошина), в т. ч. для психолого-педагогического обеспечения интеллектуального развития школьников (Л. Л. Гурова, Б. Ф. Ломов, И. С. Якиманская) и одаренных учащихся (С. А. Коногорская, Л. И. Ларионова, А. И. Савенков и др.). В экспериментальном плане изучение механизмов и свойств пространственного мышления ведется в психологии на различном материале: при решении наглядно-двигательных, перцептивно-графических, оперативно-символических, а также образно-логических задач [1; 2]. Так, в классической когнитивной психологии пространственное мышление исследовалось в процессе оперативного решения задач на материале игры в «пять» или «пятнашки» (Д. Н. Завалишина, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров и др.), где имело место передвижение квадратных объектов по игровому полю. Этот эмпирический материал позволял экспериментально моделировать процессы пространственного мышления операторов, оперирующих знаковой информацией на экранах дисплеев. С учетом этого опыта в современной педагогической психологии, развивающейся в контексте цифровизации образования [4], актуально исследование пространственного мышления одаренных учащихся как важного аспекта их одаренности [3] и [когнитивного развития, способствующего овладению информационно-компьютерными средствами обучения в информационно-образовательных средах.

В развитие этой конструктивной традиции отечественной когнитивной психологии нами ведется экспериментальное исследование развития пространственного мышления детей. В психолого-педагогическом контексте компьютеризации обучения был избран в качестве эмпирического материала процесс решения образно-логических задач, модифицированных нами по аналогии с «Кубиком Рубика». Это было осуществлено посредством специально разработанной методике для развития возможностей младших школьников в контексте перспективы компьютеризации их обучения.

Эксперимент проводился с контингентом одаренных дошкольников и младших школьников в различных кружках физико-математического и психолого-педагогического профиля столичного мегаполиса, а также в международных детских лагерях. Разработка когнитивно-развивающей методике велась средствами системно-развивающей, проектно-психологической методологии (Н. Г. Алексеев, П. Я. Гальперин, А. С. Обухов, А.И.

Савенков, И. Н. Семенов и др.) и носила междисциплинарный характер с учетом психолого-педагогического опыта использования достижений таких наук, как: математика, геометрия, стереометрия, физика, кибернетика, психология, педагогика, дидактика. Проектирование обучающей программы по формированию пространственного мышления включало в себя разработку цикла последовательных, всё усложняющихся занятий, направленных на различные этапы формирования в онтогенезе пространственного мышления в решении наглядных логико-образных задач. Всё это обеспечивало когнитивное развитие детей, результаты которого в практическом плане важно учитывать для психолого-педагогического обеспечения перспективы цифровизации [4] их обучения.

Как показывает образовательная практика, ныне большое количество школьников (начиная с шестого класса) с большим затруднением решают задачи по геометрии из-за несформированности пространственного мышления. В связи с этим формирование пространственных представлений следует начинать значительно раньше – с дошкольного возраста. Проведенный нами психолого-педагогический анализ показал, что стандартная школьная программа противоречит последовательности развития пространственного мышления в онтогенезе. В связи с этим данное исследование направлено на изучение возможностей «зоны ближайшего развития» учащихся (Л. С. Выготский) и выявление возрастных особенностей мышления детей при решении пространственных задач. Объект исследования: пространственное мышление детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Предмет исследования: использование различных типов задач на оперирование пространственными образами (как в двухмерном, так и трехмерном пространстве) как средство формирования пространственных представлений детей и способ развития их пространственного мышления. Цель исследования: выявить эффективность применения различных типов задач на оперирование пространственными образами для формирования пространственных представлений и развития пространственного мышления детей.

Условия проведения психолого-педагогического эксперимента: оно ведется в различных условиях, таких как: малочисленные группы по 5-10 человек в формате дополнительных занятий (продолжительностью 80-90 минут), в формате урока с классами по 20-30 человек (продолжительностью 40-50 минут), в формате урока в математическом лагере с группами по 10-15 человек (продолжительностью 50-60 минут). Выборка испытуемых: всего в исследовании было задействовано 170 детей в возрасте от 5 до 11 лет – старшие дошкольники и младшие школьники. Исследовательские вопросы: 1) Зависит ли развитие пространственного мышления от первоначальных знаний и опыта? 2) Какие особенности развития пространственного мышления присущи детям в возрасте от 5 до 11 лет? Гипотеза исследования: при полном прохождении программы (состоящей из 4 занятий) по развитию пространственного мышления, ожидаются приблизительно одинаковые результаты, вне зависимости от возраста, пола и первоначальных знаний.

Исходя из цели исследования, был выделен комплекс двояких условий возникновения у детей образа предмета и оперирования им в процессе пространственного мышления: 1) вид наглядности, на основе которой впервые появляется представление о предмете; 2) нюансы графической задачи, опираясь на которые выбираются характеристики созданного образа и методы взаимодействия с ним. От вида наглядного материала зависят созданные образы, которые могут отличаться по степени детализации, сложности, обобщенности, разрозненности. Для того, чтобы иметь более полное представление о предмете, следует оперировать сразу несколькими видами наглядных представлений о нем, соотносить их друг с другом и перекодировать из одного вида в другой.

Следует отметить тот факт, что образ предмета и его графическое воплощение находятся в очень сложных соотношениях между собой. Построение пространственного образа сильно зависит от вида наглядной основы, благодаря которой он возникает, при решении такого типа задач применяются несколько видов изображений, что требует

быстрого перехода от одного к другому, а это влечёт за собой изменение самой структуры возникающих образов. Внутри каждого образа проявляются те свойства объекта, которые проиллюстрированы его изображением. Строение пространственного образа зависит не только от вида наглядности, оно также опирается на те функции объекта, которые используются при решении той или иной задачи. Однако не все свойства объекта необходимы в процессе решения задачи, в связи с чем некоторые из них уходят на второй план и вовсе не используются. Это – проявление избирательности пространственного мышления, что описано в когнитивной психологии (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др.). В ней показано, что в зависимости от условия задачи структура образа может кардинально отличаться друг от друга, несмотря на то, что в них фигурирует один и тот же объект. Если исследовать умственную деятельность не как эмоциональный, чувственно-созерцательный процесс, а как интеллектуальное преобразование и взаимодействие, то пространственное мышление выступает как совокупность отражательной, преобразующей и указательной задач во время познавательного изучения ребенком окружающего мира.

Изучение особенностей и закономерностей возникновения пространственных образов и их обработки ведется в психологии труда (Е. А. Климов, К. М. Гуревич, Л. Л. Гурова, В. Н. Пушкин, Д. Н. Завалишина и др.) при разработке способов качественного выполнения производственных задач. С учетом этого в педагогической психологии велся анализ условий, способствующих эффективному решению наглядно-образных задач и усвоению новых знаний. При помощи разных материалов школьных предметов выявлялись закономерности возникновения и обработки пространственных образов в различных возрастных группах учащихся (И. С. Якиманская, А. З. Зак, И. Я. Каплунович, С. А. Коногорская и др.). Так, исследовалась продуктивность решения наглядно-образных [1] и графических задач, что позволило выявить закономерности [6] их правильного решения в зависимости от воспринимаемых образов, от рефлексивной осознанности мыслительного процесса [2], от умений и навыков, а также от используемых способов визуализации. Однако, при этом далеко не все свойства когнитивных процессов решения наглядно-образных и образно-логических задач изучены для обеспечения эффективности обучения приемам пространственного мышления. Ибо это – процесс, в котором феноменологически можно наблюдать ярко выраженные индивидуальные различия, при чём большинство из них довольно устойчивы, но именно они не всегда учитываются для обеспечения эффективности когнитивного обучения в школьном образовании.

Это объясняется тем, что зачастую развитие пространственного мышления строго ограничено рамками лишь одного учебного предмета (геометрия, география, информатика, физика), однако все они формируют его мыслительные приемы только для задач, относящихся к определенному школьному предмету. В связи с этим важно положение А. Н. Леонтьева о том, что каждый уровень деятельности может действовать только с помощью средств, доставляемых нижележащими уровнями. Это позволяет раскрыть внутреннее движение когнитивной системы и её преобразования. Ибо в целом, система не есть аддитивное образование не только в том смысле, что она не является суммой отдельных элементов, но также и в том смысле, что она не складывается из механически наслаивающихся один на другим уровней. Онтологически первоисточником пространственного мышления - как одного из аспектов когнитивно-образной деятельности – является операция представlivания, которая протекает в разнообразных формах и на всевозможных уровнях функционирования мыслительных процессов. В структуре когнитивной деятельности ведущими являются два ее уровня: возникновение (порождение) образа и оперирование (манипулирование) им. Хотя это – два тесно взаимосвязанных процесса, но их структуры различны. В одном из них операция представlivания направлена на создание пространственного образа, а в другом – на его обрабатывание, мысленное преобразование в зависимости от поставленной мыслительной задачи. Аналогично отличаются условия протекания этого когнитивного процесса, основанные на графической

наглядности. Это не является основанием для вывода, что создание образа – это процесс репродуктивный, а оперирование им – продуктивный. В обоих случаях представление – это деятельность, для которой характерны преобразования, но происходят они в разных условиях и для разного наглядного материала.

Во время создания любого образа, пространственного в частности, наглядная основа преобразовывается. При взаимодействии, видоизменении образа результат может кардинально отличаться от объекта, на основе которого он был создан. Рассматривая работу субъекта с образами в качестве разновидности процесса представления (отличающуюся условиями протекания, осваиваемым содержанием и получаемым результатом), можем определить следующую основную функцию пространственного мышления. Она заключается во взаимодействии мышления с пространственными образами и их видоизменении, созданными на разнообразной графической или словесной основе в зависимости от поставленной мыслительной задачи. Исходя из этого, нами проектировались психолого-педагогические пути когнитивного развития пространственного мышления одаренных детей в обучающей среде дополнительного образовательного образования.

Проведенные нами психолого-педагогические развивающие занятия позволяют сделать вывод о позитивном воздействии разработанного нами цикла занятий (по формированию решения образно-логических задач) на создание пространственных представлений и развитие пространственного мышления учащихся. Ибо на первом занятии дети знакомятся с содержанием ряда взаимосвязанных понятий (пространство, плоскость, куб, грань, ребро, вершина), различают двухмерные и трехмерные объекты, а также учатся изображать реальные трехмерные объекты на плоскости. Во время второго занятия ученики закрепляют навыки изображения фигур на плоскости, знакомятся с изометрической сеткой. Причем, если на первом занятии дети работали с реальными, вещественными объектами, то сейчас они оперировали их изображениями – т. е. моделями. На третьем занятии ребенок овладевает навыками построения проекций, что относится ко второму типу оперирования пространственными образами. Аналогично происходит переход от проективных к метрическим пространственным представлениям. На четвертом занятии дети закрепляют умение оперировать пространственными образами, имеющими разные типы наглядности, а также учатся восстанавливать объемные объекты по их проекциям. Эти занятия в своей совокупности образуют специально разработанную учебно-формирующую методику по когнитивному развитию пространственного мышления учащихся.

Апробация этой методики в процессе экспериментального обучения на контингенте одаренных старших дошкольников и младших школьников показала свою эффективность для их когнитивного развития посредством формирования основных структурных компонентов пространственного мышления. Перспективу дальнейшей работы составляет концептуальное моделирование и экспериментальная верификация получаемых результатов дальнейших серий формирующего психолого-педагогического исследования.

#### *Литература*

1. Гурова Л. Л. Эвристические процессы в решении образно-логических задач // Проблемы эвристики / под ред. В. Н. Пушкина, В. Н. Садовского. – М. : Энергия, 1965.
2. Дмитриев С. В., Семенов И. Н., Кузнецов С. В. Рефлексивно-образная регуляция практического мышления // Мышление и общение в практической деятельности / Под ред. Ю. К. Корнилова. – Ярославль : ЯрГУ, 1992. – С. 19-21.
3. Коногорская Н. А. Пространственное мышление как компонент общих и специальных способностей обучающихся // Психология одаренности и творчества. Монография / под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. – М. : ИППО МГПУ; СПб. : Нестор История, 2017. – С. 203-215.
4. Ларионова Л. И. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды / Л. И. Ларионова, А. Ю.

Горбунова // Экопсихологические исследования-6 : Экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. – М., 2020. – С. 465 – 469.

5. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности /А.И. Савенков // Педагогика. - М., 1998. - № 3. - С. 24-29

6. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – М. : Прсвещение, 1980.

**Коновалова Е.Г.**

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

e-mail: eka97@yandex.ru

Научный руководитель: Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

## **ПОНЯТИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ**

*В данной статье рассмотрены понятия креативности, творчества, творческой деятельности, проведен анализ соотношения данных понятий. Современному обществу необходимы люди, обладающие креативностью, способностью нестандартно мыслить, смотреть на проблему с разных точек зрения, проявлять творческие способности. Данные понятия лежат в одном смысловом поле, но их не следует отождествлять. Под креативностью понимается способность к творчеству, способность порождать новые идеи, находить оригинальные пути решения. Креативность начинает формироваться в раннем детстве и многие ученые считают, что ей необходимо обучать и обучаться. Также термин «креативность» понимается как уровень творческой одаренности, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Творчество рассматривается как деятельность человека, направленная на создание чего-либо нового (как для всего мира, так и для самого человека). В настоящее время понятия креативность и творчество изучаются в различных направлениях. Психологами исследуются творческое мышление и креативность в контексте проблемы одаренности и ресурсного подхода. Проблема креативности и творчества нуждается в дальнейшем исследовании. Необходима разработка технологий развития этих процессов на раннем этапе онтогенеза.*

*Ключевые слова: креативность, творчество, творческая деятельность, творческие способности, творческое мышление.*

Современное общество динамично развивается и прогрессирует. С каждым днем количество информации увеличивается, становится все больше открытий в области науки и техники, человеку становится все сложнее создавать новые продукты деятельности, совершать открытия. Появление современных технологий, новых профессий требует от человека креативности, творческого мышления.

Все эти качества закладываются у человека в детстве. Ребенок с самого рождения выступает маленьким исследователем, творцом, который проявляет интерес ко всему, что окружает его в этом мире. Перед современным образованием стоят задачи развития креативности, творческого мышления, роста личности обучающихся. Особенно эти процессы касаются начальной школы. В начальной школе дети учатся анализировать, понимать, развиваются такие процессы как мышление, восприятие, память, воображение.

Это происходит на уроках русского языка, рисования, математики и др. Уроки технологии позволяют ученикам создавать такие продукты деятельности, в которых каждый ребенок сможет проявить свое индивидуальное видение. На уроках у детей развиваются творческие способности, они учатся работать в команде, оценивать результаты своей деятельности, созданные ими продукты, также ученики учатся оценивать результаты

своих одноклассников.

Изучением проблемы развития креативности занимались известные психологи, как отечественные, так и зарубежные: (В.М. Аллахвердов, Д.Б. Богоявленская, А.Б. Брушлинский, А.Н. Воронин, Л.С. Выготский, Ч.М. Гаджиев, Н.М. Гнатко, Дж. Гилфорд, Л.Я. Дорфман, В.Н. Дружинин, Е.П. В.П. Зинченко, Е.П. Ильин, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Л.М. Попов, В.Н. Пушкин, Е. Торренс, Д.В. Ушаков, Н.В. Хазратова, М. Чиксентмихайи, С.Р. Яголковский, П.М. Якобсон и другие).

Понятие «креативность» рассматривается в педагогических и психологических словарях. В общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. Это понятие происходит от *лат. creative* - создание; *англ. creativity* - создание, творение, творчество. Креативность описывается как способность человека порождать необычные идеи, быстро решать проблемные ситуации, отклоняться от традиционных схем мышления, находить оригинальные решения.

Креативность определяется как творческие способности человека, проявляющиеся в общении, мышлении, чувствах, в различных видах деятельности, характеризующие отдельные стороны личности или личность в целом, продукты деятельности, процесс их создания. Она рассматривается как важнейший и относительно независимый фактор одаренности.

Л.И. Ларионова [3] рассматривает креативность как один из структурных компонентов одаренности и изучает его развитие у обучающихся в разных жизненных ситуациях. В настоящее время актуальным является изучение креативности в рамках ресурсного подхода. В качестве одного из важных ментальных ресурсов креативность выделяется наряду с интеллектом и духовностью (Л.И. Ларионова).

Американские психологи (Е.Торренс, Дж.Гилфорд) определяют креативность как творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность. Они рассматривают креативность как способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, как способности отказываться от стереотипных способов мышления. Зарубежными психологами выделены четыре аспекта понимания креативности: креативный процесс (как способности), креативный продукт, креативную личность и креативную среду.

Ученый М. Чиксентмихайи [5] в своей книге определяет креативность как культурный эквивалент биологической эволюции и выделяет три составляющих креативности: культуру, содержащую символические правила; человека, который приносит нечто новое в культуру; группу экспертов, которые анализируют новую идею и признают ее.

Другие психологи (Д.Б. Богоявленская и др.) определяют креативность как глубинное личностное свойство, выражающееся в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом, также как ситуативно-нестимулируемую активность. Системообразующим фактором творчества выделяет интеллектуальную активность. Она выделяет метод, который называется «Креативное поле» и предполагает следующие принципы: отсутствие внутренней и внешней стимуляции, отсутствие «потолка» в исследовании объекта (в целом деятельности), отсутствие ограничений по времени и многократность эксперимента. По мнению отечественных психологов, (В.Н. Дружинина и др.), креативность является культуральным изобретением. Это означает, что креативности надо обучать, создавать креативную среду и тогда ребенок, достигая высокого уровня развития креативности, создает творческий продукт.

Некоторые зарубежные психологи (Эдвард де Боно и др.) также солидарны с мнением, что креативности необходимо обучать и обучаться. По их мнению, любой человек способен к развитию нестандартного мышления. Они считают, что творческий подход необходимо применять во всех сферах нашей жизни.

Для развития творческой деятельности необходимы творческие способности (В.Д

Шадриков Р.С. Немов). Многие ученые (Дж Гилфорд, В.П. Зинченко и др.) связывают творческую деятельность с творческим мышлением. Творческое мышление направлено на решение проблемных, нестандартных для субъекта интеллектуальных задач. Ученые (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.) отмечают значимость связи ребенка с окружающим миром. Особенно актуальна проблема развития творческих способностей детей в условиях современной социальной ситуации, связанной с цифровизацией образования. Л.И. Ларионова [2] отмечает, что на интеллектуальное развитие современных детей влияет интенсивность использования различных гаджетов. Особенно это касается образного и пространственного мышления, которые играют важную роль в творческом процессе.

Многие исследователи (Д.К. Кирнарская, В.А. Левин, А.А. Мелик-Пашаев и др.) высказывают мнение, что с раннего возраста необходимо развивать различные виды творческих способностей у детей: музыкальные, литературные, художественные и др.

Известные отечественные психологи (Я.А. Пономарев и др.) рассматривают творчество в широком смысле как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию. В качестве основных составляющих творческой модели выделяется: система, компонент, процесс и продукт. Разработана модель структурно-уровневой организации психологического механизма творчества. Она включает бессознательную сферу и неосознаваемые действия человека, которые на определенном этапе переходят во внезапное озарение, способствующее решению проблем и созданию творческого продукта. Выделяются уровни развития действий от интуитивных до логических. Функция интуитивного — созидание чего-то нового, функция логического его анализ и подтверждение. Исследователи отмечают основные стадии творческого процесса (возникновение темы, проблемы; анализ ситуации, осознание проблемы; работа над решением проблемы; возникновение идеи, решения (инсайт); оценка полученного результата). Выделение стадий достаточно условно, но на этих этапах видно соотношение работы сознательного и бессознательного, направленных на решение проблемы.

Рассмотрим, как понятие «творчество» трактуется в современной психологической литературе. Творчество рассматривается как в широком смысле слова, так и в узком. В широком смысле творчество — это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты). В узком смысле — это человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность.

А.Н. Лук [4] считал, что на пути к творчеству необходимо не бояться стремиться к новым прогрессивным идеям, полагаться на творческие идеи других людей и применять их. Автор рассматривал разнообразные факторы, способствующие творчеству, такими являются мотивация, острота восприятия, интуиция, логика, творческие способности.

Классик отечественной психологии Л.С. Выготский [1] определял творческую деятельность как создающую нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке.

Многие исследователи указывали на связь творчества с другими процессами. Л.С. Выготский [1] описывал неотъемлемую связь творчества и воображения. Он считал, что основы творчества закладываются у ребенка в раннем возрасте, необходимо всячески развивать творчество и воображение у ребенка посредством игры, рисования, литературы, музыки и других сфер. Также творчество связано с памятью, вниманием, восприятием.

Американские психологи внесли существенный вклад в развитие понятия творческое мышление (Дж. Гилфорд, Е. Торренс) они выделяют такие критерии как: оригинальность, способность видеть объект под другим углом, способность менять восприятие объекта, способность продуцировать идеи в разных ситуациях.

Соотнеся рассмотренные понятия креативность и творчество, можно сделать вывод, несмотря на то, что эти понятия лежат в одном смысловом поле, их не следует

отождествлять. Если под творчеством понимается особый вид деятельности, то креативность — это способность к этому виду деятельности.

Мотивация к творчеству может быть к процессу, к конечному продукту. Жизненный путь творческих людей очень сложный. Исследователи (Дружинин и др.) отмечают, что они должны выработать распорядок дня, включающий отдых. Тогда использованные ресурсы будут восстанавливаться, а человек проживет долгую творческую жизнь.

Анализ трудов отечественных и зарубежных ученых показал, что в настоящее время креативность и творчество изучается в различных направлениях. Многие ученые отмечают что креативность связана с созданием новых продуктов и что все эти процессы начинают формироваться в раннем детстве. Психологами исследуются творческое мышление и креативность в контексте проблемы одаренности и ресурсного подхода. Проблема креативности и творчества нуждается в дальнейшем исследовании. Необходима разработка технологий развития этих феноменов на ранних этапах онтогенеза.

#### *Литература*

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Псих. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. 93 с.

2. Ларионова Л.С. Социальная адаптация одаренных детей. Журнал прикладной психологии. 2002. №1. С. 32-37

3. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды. В сборнике: Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465-469.

4. Лук А.Н. Мышление и творчество. Философская библиотечка для юношества. М.: Изд-во Политической литературы, 1976 г. С. 144.

5. Чиксентмихайи М., Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / Чиксентмихайи М [Пер. с англ. И. Ющенко]. - М.: Карьера Пресс, 2013. 528 с.

***Курилкина Е.В.***

*РУМЦ Мининского университета, аспирант кафедры практической психологии  
Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы  
Минина", г.Нижний Новгород.*

*e-mail: kurilkina-ev@mail.ru*

*Научный руководитель: Суворова Ольга Вениаминовна,  
доктор психологических наук, профессор*

### **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена проблеме развития профессиональной коммуникации в процессе освоения творчества у будущих педагогов дошкольного образования. В данной статье мы подробно рассмотрим, как происходит накопление и преобразование педагогического опыта в рамках формирования профессиональной коммуникации будущего педагога. В статье рассмотрены понятия профессионализм, профессиональное творчество, представлены подходы к развитию системы подготовки педагогов, противоречие между методологической основой и практической сферой профессионализма. Проанализированы основные качества (компетенции) профессионального педагога, интерактивные методы обучения в процессе освоения творческой деятельности. Отмечена важность коммуникативной готовности будущего педагога дошкольного образования. Развитие профессиональной коммуникации через систему тренинговой работы со студентами, будущими педагогами или молодыми учителями, а также в процессе творческой*

*деятельности, связанной с будущей профессией. Представлен творческий подход в построении образовательных и коммуникативных технологий гуманистического образовательного процесса.*

*Ключевые слова: педагогическая профессия, педагогическая компетентность, творчество педагога, профессиональная коммуникация.*

Рассмотрим определение профессионализма. В настоящее время под данным термином непосредственно понимается комплексная характеристика специалиста, в состав которой входят разнообразные элементы, направленные на достижение определенных профессиональных результатов.

Так промежуточным результатом профессионального будущего педагога является профессионализм.

Основным качеством образовательной среды дошкольной организации является коммуникативная готовность [4], [5]. Специалисты отмечают, что на сегодняшний день много проблем, касающихся проблем профессиональной коммуникации будущих специалистов. Как правило, профессиональная коммуникация развивается через систему тренинговой работы со студентами, будущими педагогами или молодыми учителями. Мы полагаем, что определенный ресурс развития профессиональной коммуникации будущего педагога может быть раскрыт и реализован наиболее эффективно в процессе творческой деятельности, связанной с будущей профессией.

Некоторые авторы называют педагогическую профессию всесторонним взглядом на творчество, универсальной формой самореализации человека, способной влиять на его «творческую» (креативность) [2], [3].

В соответствии с новыми требованиями к профессиональной подготовке педагога под профессиональной компетентностью понимается совокупность личностных качеств, включающих готовность применять знания и умения при решении типовых профессиональных задач, неразрывно связанных с коммуникацией как фоном, на котором протекает взаимодействие с обучающимися, так и самостоятельной задачей педагогической деятельности. Отмечается существующее противоречие между методологической основой и практической сферой профессионализма. Когда человек входит в профессиональную среду для него новая деятельность является сложной и зачастую не продуктивной. Эти трудности в значительной мере могут решаться через эффективную коммуникацию в трудовом педагогическом коллективе, с обучающимися и родителями. Исследований профессиональной адаптации в сфере коммуникации крайне мало. Это делает проблематичным освоение коммуникативного и педагогического опыта в целом из-за отсутствия психолого-педагогического и методического, технологического обеспечения становления профессионализма молодого педагога.

Каждый педагог в рамках своей профессии должен осваивать новые технологии, которые напрямую связаны с его профессиональной деятельностью. Кроме того, очень важно, чтобы педагог обладал такими качествами как: стремление постоянно учиться; ответственность; хорошая память; креативность и многие другие. Без этих качеств он не сможет в полной мере освоить новые технологии и весьма эффективно применять их в своей деятельности.

На сегодняшний день специалисты выделяют такой принцип, как принцип фундаментализации содержания профессионального педагогического образования. С этой точки зрения без этого принципа невозможна полноценная подготовка так называемого продуктивного педагога [1].

Стоит отметить, что если педагог хочет добиться больших успехов с своей деятельности он должен быть нацелен на результат, также он должен уметь управлять своими профессиональными навыками и т.п.

Особое значение при построении коммуникативных и образовательных технологий имеет творческий подход. Специалистами было отмечено, что между педагогической

технологией и педагогической деятельностью существует тесная взаимосвязь. А именно, и в одном, и в другом случае активно применяются, так называемые, методологические подходы к ее созданию. Самым распространенным подходом на сегодня является интерактивный подход, именно его чаще всего используют при профессиональной подготовке педагога.

Профессиональное творчество является составной частью операциональной сферы профессионализма.

Стоит отметить, что основой для формирования индивидуальности педагога является репродуктивная природа деятельности.

Интерактивные методы обучения в процессе освоения творческой деятельности будущих педагогов позволят формировать коммуникативные навыки и развивать коммуникативную креативность в процессе трансляции профессионально-педагогического взаимодействия преподавателя педагогического вуза и будущих педагогов.

Исходя из всего выше сказанного, можно отметить, что педагогическое творчество является основой для формирования коммуникативной подготовки педагога, которая осуществляется по определенному принципу.

#### *Литература*

1. Казанская В.Г. Актуальные вопросы обучения в современной педагогической психологии //Наука и образование. 2019. №9 С. 43-59.
2. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей //Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32.
3. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465-469.
4. Суворова О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2012. С. 48.
5. Суворова О.В. Субъектность воспитателя как фактор психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2-4. С. 894-901.

***Опар О.И.***

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии  
Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

*e-mail: bupick@gmail.com*

*Научный руководитель: Ларионова Л.И., доктор психологических наук, профессор,  
ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

### **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена проблеме социальной адаптации в младшем школьном возрасте, рассмотрению понятий «адаптация», «социальная адаптация», «эмоциональный интеллект» в психолого-педагогической литературе. В процессе воспитания личности одним из главенствующих направлений является воспитание ориентации на другого человека, так как только с помощью другого человека мы можем увидеть и пережить опыт социального взаимодействия, что в дальнейшем становится базисом для формирования навыков межличностного общения. До недавнего времени в отечественной*

*психологии когнитивному развитию детей предавалась ведущая роль, в то время как формирование эмоциональной сферы ребенка и его социализация изучались в меньшей. Однако множество исследований демонстрирует необходимость анализа и развития эмоционального интеллекта; умения распознавать эмоции других людей и контролировать собственные, с целью изучения влияния данного процесса на полноценное развитие ребенка с его последующей социализацией. Идентифицируя эмоции, ребенок получает много полезной информации о том, что происходит в мире. В настоящей работе анализируется роль эмоционального интеллекта в социальной адаптации детей младшего школьного возраста в рамках образовательной организации.*

*Ключевые слова: младший школьный возраст, социальная адаптация, эмоциональный интеллект.*

Проблема социальной адаптации детей младшего школьного возраста в современных условиях имеет высокую степень актуальности. От эффективности этого процесса зависит благополучность вхождения младших школьников в новую образовательную среду, в коллектив одноклассников, успешность учебной деятельности.

Требования к организации процесса воспитания детей возрастают год от года, появляется множество разнообразных психолого-педагогических подходов к воспитанию, обучению и адаптации обучающихся.

По мнению Л.В. Корель [2], адаптация представляет собой феномен, в рамках которого осуществляется перестройка организма в новых изменившихся условиях жизни. Автор считает, что адаптация есть по своей сути непрерывный, постоянный и необходимый для полноценного существования организма процесс, который не прекращается с момента рождения до момента смерти. Другими словами, адаптация ни что иное как процесс приспособления организма к условиям существования в новой среде и факторам, для данной среды характерным.

Отдельного внимания заслуживает понятие «социальная адаптация», как один из видов адаптации. Д.Н. Дубровин [1], социальную адаптацию трактует как процесс приспособления индивида к условиям окружающей социальной среды, способность к изменению, перестройке организма при попадании в новую среду или изменении условий привычной.

Ларионова Л.И. [4] считает, что социальная адаптация – это процесс взаимного приспособления индивида к условиям социальной среды и среды к индивиду. Автор отмечает, что «Проблема социальной адаптации имеет очень сложный характер. Социальная адаптированность очень хорошо передается выражением «идти в ногу со временем», с окружением, то есть быть в ладу с миром, быть реалистичным, здравомыслящим, зрелым и ответственным» [4, с.33].

Следует также отметить, что в психологической литературе выделены три типа социальной адаптации: тип, для которого характерно активное воздействие на социальную среду; тип, при котором субъект пассивен и конформен; смешанный тип, для которого характерно совмещение обоих вышеназванных типов. Необходимо подчеркнуть, что данный тип адаптационного процесса является самым распространенным, а также по мнению большинства исследователей, самым эффективным.

Согласно позиции известного педагога-психолога Д.Н. Дубровина [1], социальную адаптацию можно также классифицировать в соответствии с характером ее осуществления, реализации. Так, исследователь выделяет следующие виды социальной адаптации:

1. Добровольная адаптация, которая олицетворяет собой конкретную ситуацию, в рамках которой новые условия жизни и деятельности, определяемые средой, принимаются человеком добровольно, без сопротивления, даже в том случае, если необходимо прикладывать некоторые усилия. Необходимо обратить внимание, что данные условия, в большинстве своем, соответствуют идеалам, ценностям и ориентациям человека, не

противоречат его убеждениям, а также могут открывать перед ним новые возможности и перспективы.

Д.Н. Дубровин подчеркивает, что трудности, которые неизбежно возникают в ходе адаптации индивида к новой социальной среде, принимаются человеком положительно и оцениваются как необходимые трудности, которые следует преодолеть для достижения цели, решения задач и получения результата.

2. Вынужденная адаптация представляет собой ситуацию, в рамках которой условия, характеристики и особенности среды не соответствуют ценностям установкам субъекта, противоречат его понятиям о норме, морали. Следует, однако, отметить, что индивид, в то же время, не может не согласиться с этими характеристиками и условиями. Итак, вынужденная адаптация, в отличие от предыдущего вида, заставляет индивида принять новые условия жизнедеятельности, подчиниться свойствам и качествам среды, которые, в свою очередь, часто противоречат его нормативно-стоимостным установкам.

Как отмечают некоторые исследователи [3] роль социальной адаптации детей и ее влияние на их психологическое развитие возрастает в условиях современной цифровой среды.

Адаптация в младшем школьном возрасте является сложным многоплановым процессом, зависящим от социального, психологического и физического развития ребенка. Нарушения процесса адаптации ребенка к новой социальной среде, к распорядку, к коллективу, к учебному процессу влияют на нервно-психическое состояние ребенка, его психологическое самочувствие и результативность учебной деятельности. Отдельные составляющие процесса адаптации должны находиться под пристальным наблюдением педагогов, родителей и специалистов за самочувствием ребенка, его настроением и работоспособностью. Окончание процесса адаптации можно считать успешным, если ребенок научился взаимодействовать с педагогом и сверстниками, успешно усваивает учебную программу, а также подчиняется школьным правилам.

По мнению Д.Н. Дубровина [1], внутренняя позиция школьника играет важную роль в успешности социальной адаптации. Он считает, что внутренняя позиция – это система, включающая совокупность отношений ребенка к объектам и явлениям окружающего мира. Она отражает объективное положение ребенка в системе общественных отношений и формируется (развивается) под влиянием обучения и воспитания. Следует обратить внимание, что внутренняя позиция часто является неосознаваемой, не до конца понимаемой ребенком, а, следовательно, выступает в форме непосредственного переживания.

Исследователи (Л.В. Корель, Л.И. Ларионова и др.) считают, что социальная адаптация будет протекать успешно, если ребенок адаптируется к коллективу, войдет в систему новых отношений со сверстниками, усвоит школьный режим.

Обзор психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что успешность процесса адаптации в новом окружении так же зависит от личностных качеств обучающихся, от навыка распознавания эмоций окружающих его людей, умения входить в необходимые для ситуации эмоциональные состояния, контролировать данный процесс, что будет способствовать достижению успеха в учебной деятельности и общении. Описанные навыки и умения, а также само понимание эмоциональной сферы как собственной, так и других людей относится к понятию «эмоциональный интеллект».

В настоящее время понятие «эмоциональный интеллект» рассматривают как отдельную подструктуру социального интеллекта, включающую в себя умение понимать собственные эмоции и эмоции других людей, различать и классифицировать их для того, чтобы использовать полученную информацию с целью управления мышлением и деятельностью. Согласно позиции отечественного исследователя Д.В. Люсина [5], эмоциональный интеллект представляет собой сложный интегративный феномен, отражающий совокупность когнитивно-поведенческих и эмоционально-волевых качеств, которые обеспечивают осознание, понимание и контроль собственных эмоций и эмоций окружающих людей. Это оказывает непосредственное влияние на процесс межличностного

взаимодействия и личностное развитие индивида. По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект следует рассматривать как дуалистичное образование, включающее в себя когнитивные способности и личностные характеристики.

На сегодняшний день, как в зарубежной, так и в отечественной литературе не существует единого подхода к определению термина «эмоциональный интеллект». Под интеллектом в целом и под эмоциональным интеллектом, в частности, следует понимать способности индивида. В настоящее время существуют различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта, как:

- когнитивных способностей индивида, связанных непосредственно с обработкой эмоциональной информации (собственных эмоций и эмоций других людей);
- совокупности когнитивных способностей и личностных характеристик индивида;
- некогнитивных способов познания окружающей действительности.

Исследователи единодушны в признании того, что одних интеллектуальных способностей индивида недостаточно для познания окружающего мира во всем его многообразии. Эмоции и эмоциональные реакции позволяют человеку производить обобщенную оценку событий и явлений, которые он наблюдает, объединяя их с мыслями и знаниями. Эмоциональные реакции и переживания являются наиболее точными ориентирами, позволяющие человеку принять наиболее оптимальные варианты решения в той или иной ситуации.

Современные исследователи отмечают, что развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте происходит успешно в рамках эффективно организованной деятельности и общения, в процессе которых школьник приобретает индивидуальный жизненный опыт, опыт переживания эмоций, чувств. Чувственный опыт является основой формирования у ребенка осмысленного восприятия, непосредственно воздействующего на систему межличностных взаимоотношений ребенка, характер его поведенческих реакций.

Наиболее благоприятным периодом для формирования эмоционального интеллекта является младший школьный возраст, так как именно на данном возрастном этапе ребенок испытывает естественную потребность в эмоциональном восприятии и познании окружающего мира, что, в свою очередь, дополняется активным интеллектуальным развитием и расширением сферы коммуникативных взаимоотношений.

Углубленное изучение развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста важно, как для раскрытия сути и структуры данного явления, так и для понимания роли эмоциональной сферы и её влияния на процесс адаптации. Как показывает опыт исследователей, неразвитый эмоциональный интеллект может вызывать ряд психологических трудностей у детей. Это может способствовать возникновению стрессов, неврозов, тревожности по отношению к учебному процессу; препятствовать адаптации детей к изменяющимся условиям среды, к новой социально-психологической ситуации; вызывать трудности в процессе осуществления интеллектуальной и познавательной деятельности; влиять на уровень устойчивости внимания и работоспособности и вызывать проблемы в выстраивании межличностных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Исходя из проведенного анализа отечественной психолого-педагогической литературы, можно сделать следующие выводы: понятие адаптации, факторы, влияющие на социальную адаптацию современных детей младшего школьного возраста, недостаточно изучены. Отмечается, что важную роль в социальной адаптации младших школьников играет уровень развития эмоционального интеллекта, который влияет на успешное вхождение в коллектив сверстников и общение со взрослыми – педагогами, родителями, на эффективность учебной деятельности. Это проблема нуждается в дальнейшем исследовании.

### *Литература*

1. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 . Мос. гор. пед. ун-т. Москва, 2005. 25 с.
2. Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики / Л.В. Корель. Новосибирск: Наука, 2005. 423 с.
3. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Сборник: Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465-469.
4. Социальная адаптация одаренных детей / Л.И. Ларионова // Журнал прикладной психологии. 2008. №5. С. 32-37.
5. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Д.В. Люсин, Ричард Д. Робертс, Д. Меттьюс, М. Зайднер // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-26.
6. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности /А.И. Савенков // Педагогика. - М., 1998. - № 3. - С. 24-29

**Шипигузов Н. А.**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*e-mail: shipiguzovna@mgpu.ru*

**Эльберг М.П.**

*Учитель математики, Краснодарский край*

*e-mail: ElbergM@yandex.ru*

### **АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

*В статье представлены результаты исследования мотивации достижений у подростков с высоким уровнем интеллекта. Автор описывает связь между мотивацией достижений, общим интеллектом и локусом контроля. В выборку вошли 32 подростка 13-14 лет. В работе использованы следующие методики: тест на интеллект (CFIT) Р.Кеттелла, тест-опросник для измерения мотивации достижений (ТМД) М.Ш. Магомед-Эминова и тест-опросник уровня субъективного контроля Д.Роттера. Полученные результаты показали, что у испытуемых демонстрируют высокий уровень интеллекта, который является одним из признаков интеллектуальной одарённости, но низкий уровень мотивации достижений. Локус контроля испытуемых в среднем интернальный. При помощи методики определения коэффициента корреляции К. Пирсона автор установил по данной выборке слабую отрицательную связь между интеллектом и мотивацией достижений, слабую отрицательную связь между интеллектом и локусом контроля и среднюю положительную связь между локусом контроля и мотивацией достижений. Автор интерпретирует полученные результаты следующим образом, что чем выше интеллект, тем ниже интернальность и мотивация достижений, и чем выше мотивация достижений, тем выше интернальность. Интернальность влияет на развитие мотивации достижений. Необходимо развивать мотивацию достижения у детей в процессе учения, чтобы они смогли реализовать свою одарённость.*

*Ключевые слова: мотивация достижений, интеллект, одарённость, интернальность.*

Проблема одарённых детей в настоящее время активно изучается учёными Л.И. Ларионовой [3], А.И. Савенковым[4], и другими. Зарубежными психологами (Дж.

Рензулли, Фр. Монкс и др.) в феномене одарённости выделяют три фактора: интеллект, креативность и мотивацию. Среди всего спектра мотиваций выделяется мотивация достижений, так как именно этот тип мотивации лежит в основе реализации одарённости личности в виде открытий, инноваций, инженерных решений и другое.

Исследования взаимосвязи мотивации достижений и общего уровня интеллекта весьма противоречиво представлены в литературе. С одной стороны, Е.В. Воробьева [1] указывает на то, что интеллект и мотивация достижений представляют собой взаимосвязанную систему, качественные характеристики которой у конкретного индивида обусловлены влиянием средовых и наследственных факторов. Более того, ей установлено, что взаимосвязь между общим интеллектом и мотивацией достижений возрастает с увеличением возраста испытуемых. С другой стороны, Ю.Б. Гатанов [5], опираясь на результаты своих экспериментов, установил, что прямой связи между интеллектом и мотивацией достижений нет. В эксперименте испытуемые могли выбирать уровень заданий, необходимых для достижения нужного результата. Умные и одарённые на ряду со среднестатистическими учащимися выбирали более безопасный вариант простых задач, так как мотивация избегания неудач у них была развита сильнее, чем мотивация достижений.

Мы провели исследование в естественно-научном лицее Краснодарского края, куда дети поступают сразу в седьмой класс, проходя предварительные испытания. Обучение в лицее является бесплатным, а условия и возможности у детей существенно выше, чем в школах города. Очевидно, что родители, предвосхищая возможные перспективы, стараются направить детей учиться в лицей. Учащиеся данного лицея могут быть отнесены к категории одарённых, так как их отбирают на основе достижений. В исследовании приняли участие 32 подростка 13-14 лет. Целью исследования было выявление мотивации достижений у учащихся с различным уровнем интеллекта.

Для исследования были использованы следующие методики: тест на интеллект (СФИТ) Р.Кеттелла, тест-опросник для измерения мотивации достижений (ТМД) М.Ш. Магомед-Эминова и тест-опросник уровня субъективного контроля Д.Роттера под редакцией Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда (1984). Для определения корреляции использовался коэффициент К. Пирсона.

По результатам теста на интеллект были выделены три группы: первая группа с нормальным интеллектом (100-115) - 37%; вторая группа с высоким интеллектом (116-130) - 34% и третья с очень высоким (130-145) - 28%. Таким образом большая часть детей выборки имеют высокий и очень высокий интеллект. Тестирование мотивации достижений показало вариацию у всей группы в диапазоне от 119 до 165, по классификации Магомед-Эминова все испытуемые находятся в зоне избегания неудачи. Расчёт коэффициента корреляции позволил установить слабую отрицательную связь между мотивацией достижений и общим интеллектом (-0.235). То есть, чем выше показатель интеллекта, тем ниже мотивация достижений.

В трудах Т.О. Гордеевой [2] по мотивации достижений приведено заключение Д. Роттера о значимости фактора реакции на неудачи (интернальность - причины внутренние, экстернальность - причины внешние) в развитии мотивации достижений. Также Т.О. Гордеева приводит заключения Б.Ф. Скиннера о факторах влияющих на мотивацию достижений в процессе учения. Выделяется две группы факторов: первая - факторы, оказывающие положительное влияние и вторая - факторы, снижающие успешность и мотивацию достижений. К первой группе относятся воспринимаемый контроль, способности и усилия, ко второй: случай, значимые другие и неожиданные события. При этом большое значение имеет, какую установку формирует учащийся по каждому из факторов. Оптимальным профилем, по мнению автора, выделяется высокая степень веры индивида в контроль («Я могу достигать успешных результатов и предотвращать неудачи»), высокая выраженность представлений о важности усилия как средства достижения цели и владении им («Усилие — эффективное средство, и я могу постараться»), низкая степень выраженности представлений о важности способностей и высокая — о

владении ими («Способности не так уж и важны, но они у меня есть»), низкая степень выраженности представлений о роли влиятельных других и высокая — о владении этим средством («Учителя не самые главные фигуры в учебном процессе, не от них в первую очередь зависит школьный успех, но я умею им понравиться»), низкая степень выраженности представлений о важности удачи при выраженной вере в ее доступность индивиду («Удача не существенна для успеха, но я везучий») и низкая степень выраженности представлений о роли неизвестных факторов («Я знаю причины успехов и неудач»).

Мы проверили взаимосвязь между локусом контроля, мотивацией достижений и интеллектом у подростков данной выборки. Обучающиеся показали в среднем высокий уровень интернальности (ИО - стены 3,6 из 8 возможных). Самые высокие показатели интернальности были выявлены в зоне достижений (Ид - 5,91), межличностных отношений (Им - 5,19) и здоровья (Из - 5,4). Это значит, учащиеся в большей степени определяют высокую степень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, несут ответственность за межличностные отношения и собственное здоровье. Коэффициенты корреляции между показателями интеллекта (IQ) мотивации достижений (МД) и локусом контроля (ИО) представлены таблице 1.

Таблица 1.

Связь между показателями мотивации достижений (МД), общего интеллекта (IQ) и локусом контроля (ИО)

	МД	IQ	ИО	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
МД	1	-0,235	0,261	0,299	-0,001	-0,287	0,037	0,084	0,287
IQ	-0,235	1	-0,240	-0,111	-0,210	0,067	-0,050	-0,391	-0,178

Примечания:

МД - мотивация достижений

IQ - общий интеллект

ИО - общая интернальность

Ид - интернальность в области достижений

Ин - интернальность в области неудач

Ис - интернальность в области семейных отношений

Ип - интернальность в области производственных отношений

Им - интернальность в области межличностных отношений

Из - интернальность в области здоровья

Как видно из таблицы между мотивацией достижений и локусом контроля существует средняя положительная связь (0,261). Такая связь более значима для интернальности в сфере достижений (0,299) и здоровья (0,287), а в зонах неудач, коллективных и межличностных отношений отсутствует. То есть, чем сильнее мотивация достижений, тем в большей степени испытуемые видят себя главной причиной своих успехов, здоровья и семейных отношений.

Как отмечает зарубежные психологи (Х. Хекхаузен и др.) учащиеся с различной мотивацией достижений выделяют различные причины успехов и неудач в разных ситуациях. Группа с высокой мотивацией достижений (стремление к успеху) в случае успеха, видит причины в себе, а в случае неудачи во внешних факторах, а группа с низкой мотивацией достижений (избегания неудачи) в случае успеха, видит причину в учителях и поддержке, а в случае неудачи - винит себя.

Что касается взаимосвязи общего интеллекта и локуса контроля, то по данной выборке установлена слабая отрицательная связь (-0,240), которая усиливается в зоне межличностных отношений (-0,391). Другими словами, чем выше уровень интеллекта, тем ниже интернальность.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Между мотивацией достижений и общим интеллектом существует слабая отрицательная связь, и между интеллектом и локусом контроля устанавливается слабая отрицательная связь. Интернальность имеет значение для мотивации достижений, так как между ними фиксируется средняя положительная связь. Для реализации одарённости и получения значимых результатов в деятельности необходимо развивать мотивацию достижений детей в процессе обучения.

#### *Литература*

1. Воробьева, Е. В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы : Автореф. дис... докт психол наук. / Ростов-на-Дону, 2007. – 47 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. — М .: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
3. Ларионова, Л. И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей / Л. И. Ларионова // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования : материалы третьего международного симпозиума, Москва, 20–21 октября 2016 года / Ответственные редакторы: М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова.. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – С. 239-244.
4. Савенков, А. И. Психология детской одаренности : Учебник / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 440 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 9785534002829.
5. Эксперименты и жизнь : сборник научных статей / отв. ред. Ю. Б. Гатанов ; [пер. с англ. О. Ю. Гатановой и Н. А. Ковригиной]. - Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

**Поставнев В.М.**

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва  
E-mail: vpostavnev@mail.ru*

**Поставнева И.В.**

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва  
E-mail: postavnevaiv@yandex.ru*

**Двойнин А.М.**

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва  
E-mail: alexdvoinin@mail.ru*

## ВЗГЛЯД НА ПРИРОДУ ТЕМПЕРАМЕНТА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*В статье обобщены результаты изучения проблемы овладения студентами педагогического вуза основными психологическими категориями как теоретической основы психолого-педагогического сопровождения. Сложности формирования понятийного аппарата современных студентов педагогического вуза рассматриваются на материале анализа их представлений о психологическом содержании и механизмах развития темперамента. Цель исследования – определить природу затруднений, которые часто испытывают студенты при освоении базовых психологических понятий. Показано, что в современных учебниках по психологии для вузов достаточно часто встречаются противоречивые и устаревшие описания темперамента. Нет единого мнения о природе темперамента, что отражается на представлениях студентов о наследуемости и изменчивости темперамента на протяжении всего онтогенеза. Отмечается, что при организации образовательного процесса следует исходить из современных научных представлений о формировании темперамента, в соответствии с которыми темперамент не задан исключительно генетически, а формируется на основе наследуемых признаков прижизненно, в процессе деятельности. Недооценка прижизненных, средовых факторов формирования темперамента при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся может стать причиной снижения эффективности данной работы за счет ошибочного выбора мишени психолого-педагогических воздействий.*

*Ключевые слова: темперамент; психологическое сопровождение; свойства личности; тип высшей нервной деятельности; наследственность; фенотип; генотип.*

Подготовка педагогов-психологов к профессиональной деятельности в сфере образования предполагает решение ряда образовательных задач. Эти задачи вытекают из теории и практики подготовки специалистов для системы образования, а также из требований профессионального стандарта «Педагог-психолог» и Федеральных образовательных стандартов подготовки специалистов по психолого-педагогическому направлению. Исходя из требований практики и нормативных документов, базовым условием успешной профессиональной деятельности педагога-психолога является

овладение профессиональными компетенциями, в основе которых лежат современные научные знания по психологии человека. Вместе с тем анализ образовательного процесса, результатов текущей аттестации и итогового контроля подготовки специалистов к решению задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса показал, что значительное число студентов испытывают серьезные сложности с овладением базовыми психологическими понятиями. В данном случае речь не идет о неспособности дать простое определение понятию, которое приводится в учебнике или специальном словаре. Студенты испытывают затруднения, когда необходимо определить психологические механизмы и движущие силы развития психологических образований. Особенно наглядно это проявляется при попытках объяснить принципиальные различия между темпераментом и характером.

Критериями овладения психологическим понятием являются знания о внешних проявлениях психологических свойств, состояний, процессов, определяемых конкретным понятием; идентификация условий их становления и развития; понимание психологических механизмов развития; способы измерения.

Собственно перечисленные нами индикаторы овладения психологическими понятиями являются обязательными для допуска специалиста к работе с детьми и другими участниками образовательного процесса по диагностике, психологическому консультированию, психологическому просвещению, коррекционно-развивающей работе и, в целом, психологическому сопровождению субъектов образовательного процесса.

Обозначенная выше проблема послужила основанием для проведения специального исследования, в ходе которого предполагалось определить природу затруднений, которые часто испытывают студенты при освоении базовых психологических понятий.

Основным видом профессиональной деятельности педагога-психолога в образовании является психологическое сопровождение образовательного процесса и его субъектов. В теории и современной практике образования сложилось представление о психолого-педагогическом сопровождении как специальной деятельности, направленной на обеспечение условий, благоприятных для личностного и познавательного развития обучающихся и других субъектов образовательного процесса. При этом психолого-педагогическое сопровождение понимается как особая методология поддержки и помощи ребенку в решении его актуальных жизненных задач на основе признания его права на свободу выбора. В процессе планирования и осуществления сопровождения различных субъектов образования педагог-психолог анализирует социальные условия развития личности и индивидуальные психологические особенности, значимые для успешности учебной деятельности, социализации и др.

В работе практического психолога чрезвычайно важно давать себе отчет в том, что совершаемые профессиональные действия приведут его к предсказуемому результату. В этой связи для практической деятельности психолога, равно как и для исследования в научных целях, важно иметь представление о соотношении врожденных и прижизненных психологических образований. Еще в начале прошлого века известный отечественный психолог М.С. Лебединский в своей пионерской работе по психогенетике отметил, что без ответа на вопрос о наследственности в психологии нельзя решать ни одного из серьезных вопросов теоретической и практической психологии [3].

Таким образом, представления педагога-психолога о природе различных психологических образований составляют основу его профессиональной деятельности. Считаю важным подчеркнуть, что представления о наследственных и средовых детерминантах психики являются важной частью мировоззрения человека в целом.

Наш интерес к темпераменту в контексте психолого-педагогического сопровождения обусловлен тем, что, несмотря на сложившуюся традицию изучения темперамента, до сих пор в научной и учебной литературе существуют различия в трактовке понятия темперамента. Исходя из этого, студенты часто усваивают противоречивые представления о свойствах темперамента, механизмах его формирования,

наследуемости и изменчивости его свойств. Учитывая тот факт, что темперамент является базовым психологическим образованием, трактовка его психологической сущности специалистом особенно важна при организации психологического сопровождения детей и подростков.

Научный интерес к проблеме темперамента сохраняется на протяжении продолжительного времени и обусловлен предположениями о связи между свойствами организма и свойствами психики [13]. При изучении темперамента, как правило, ставится несколько принципиальных вопросов, а именно: 1. В чем принципиальное отличие свойств темперамента от свойств других психологических образований? 2. Какие структуры человеческого организма определяют формирование свойств темперамента? 3. Изменяется ли темперамент на протяжении онтогенеза? 4. В чем выражается влияние темперамента на функционирование других свойств личности?

В отечественной психологии темперамент (от лат. *temperamentum* – соразмерность; умеренность) понимается, как динамическая характеристика психической *деятельности и поведения человека*. На тесную связь телесной организации человека и свойств темперамента указывал выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн [12]. При этом развитие свойств темперамента рассматривается им в контексте процесса развития личности.

Сходную позицию относительно места темперамента в структуре личности занимает Н.Д. Левитов: «Под темпераментом мы будем понимать ту основанную на прирожденном типе высшей нервной деятельности сторону личности, которая выражается в эмоциональной возбудимости (быстроте внушения, устойчивости и яркости эмоций) и связанным с этой возбудимостью темпе психических процессов» [4, с. 62]. Динамическую формальную характеристику деятельности В.С. Мерлин также относил к свойствам темперамента. Автор отмечал, что свойства темперамента независимы от содержания деятельности [5].

Вместе с тем признавая, что темперамент является прижизненным психологическим образованием, авторы не исследовали проблему психологического механизма формирования темперамента [2].

Одним из вопросов, относительно которого в учебной и научной литературе существуют разногласия, является представление о врожденности или прижизненном формировании темперамента.

Представляется целесообразным оценить различия в трактовке природы темперамента, соотношения в темпераменте генетических факторов и факторов внешней среды на основании обзора разделов ученой литературы, посвященных темпераменту.

В отечественной традиции изучения темперамента особое место занимает научное наследие выдающегося физиолога И.П. Павлова [8]. В вопросе природы темперамента И.П. Павлов занимал совершенно определенную позицию. Генотип ученый связал с понятием «темперамент», а фенотип – с понятием «характер». Следует отметить, что влияние трактовки темперамента И.П. Павловым на представления преподавателей вузов и студентов остается более чем весомым. Так, обобщение результатов опроса студентов по теме темперамент показало, что более 70% студентов педагогического вуза, обучающихся по программам начального и дошкольного образования, уверенно относят темперамент к врожденным психологическим образованиям. Данный факт вызывает законный практический и научный интерес в силу того, что в учебной литературе за редким исключением излагаются более современные версии теорий темперамента.

В число немногих авторов, придерживающихся трактовки природы темперамента И.П. Павлова, относится Р.С. Немов. В учебнике по психологии для студентов вузов автор отмечает: «Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести только условно, они скорее составляют индивидуальные его особенности, так как в основном биологически обусловлены и являются врожденными» [7, с. 396].

В то же время в ранних учебных изданиях по психологии излагаются более современные представления о природе темперамента, который понимается как психологическое образование, формирующееся прижизненно.

В учебнике по психологии для педагогических институтов под редакцией А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова от 1962 года приводится следующее положение: «Тип нервной системы не является чем-то неизменным. Это значит, что и темперамент человека может меняться под влиянием условий жизни и деятельности. Своеобразие темперамента обусловлено не только природными свойствами нервной системы... Нередко темперамент меняется и с возрастом» [11, с. 490].

Известный отечественный психолог К.К. Платонов темперамент определял как качества личности, сформировавшиеся на основе генетически детерминированного типа нервной системы в процессе жизнедеятельности человека [9]. При этом темперамент рассматривал как психологическое образование, определяющее стилевые характеристики деятельности. То есть темперамент определяется *процессуальным в личности*, но на него влияет взаимодействие процессуального и содержательного. Тип темперамента обусловлен генотипом, но некоторые свойства его формируются после момента рождения; наследственное и приобретенное неразрывно связаны в каждом темпераментальном свойстве.

Представляется, что прояснению противоречивости трактовок природы темперамента в современной учебной литературе будет способствовать анализ современных представлений о природе темперамента. Следует отметить, что И.П. Павлов отождествил темперамент с типом нервной системы: «Очевидно, эти типы есть то, что мы называем у людей темпераментами. Темперамент есть общая характеристика каждого отдельного человека, самая основная характеристика его нервной системы, а эта последняя кладет ту или иную печать на всю деятельность каждого индивидуума» [8, с. 85].

Однако развивая идеи И.П. Павлова, Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын отказались от физиологической интерпретации темперамента. Б.М. Теплов определял темперамент как «...индивидуальные особенности, выражающиеся: в эмоциональной возбудимости; в большей или меньшей тенденции к сильному выражению чувств вовне; в быстроте движений, в общей подвижности человека» [14, с.239]. В.Д. Небылицын внес весомый вклад в развитие представлений о психологической сущности темперамента, предложив деление психики на формально-динамический и содержательный аспекты. Автор отграничивал темперамент от других содержательных психологических образований личности [6].

Согласно В.М. Русалову [13], критериями отнесения психологического свойства к темпераменту являются:

- 1) свойство не зависит от содержания деятельности и поведения;
- 2) свойство характеризует: а) *динамический (энергетический) аспект* поведения и б) *эмоциональный (саморегулирующий) аспект*;
- 3) свойство универсально;
- 4) свойство рано проявляется в детстве;
- 5) свойство устойчиво в течение длительного периода жизни человека;
- 6) свойство спонтанно и неосознаваемо;
- 7) свойство высоко коррелирует со свойствами нервной системы и свойствами других биологических подсистем (гуморальной, телесной и т.д.);
- 8) свойство является наследуемым.

Важно понимать, что В.М. Русалов не утверждает, что все свойства темперамента наследуются, а лишь указывает на наследуемость как один из критериев отнесения психологического свойства к темпераменту.

Положения о сложной структуре задатков темперамента, об общем и особенном в механизмах формирования формально-динамических и предметно-содержательных свойств послужили основой специальной теории индивидуальности [13]. Согласно данной

теории, темперамент формируется, главным образом, под влиянием всей телесной конституции человека. Вместе с тем, автор отмечает, что свойства нервной системы вносят большой вклад в формирование темперамента по сравнению с гуморальной подсистемой. Принципиально важным положением теории является вывод о том, что процесс формирования темперамента происходит не *вне* деятельности или *до* деятельности, а в процессе овладения человеком деятельностью, начиная от ее элементарных видов до сложнейших социальных форм.

Анализ исследований темперамента в зарубежной психологии показал, что для авторов зарубежных факторных теорий темперамента характерно расширительное толкование темперамента [1, 15, 16]. В рамках факторных теорий, различия между темпераментом и личностью, как правило, не усматриваются. Часто используемые методы оценки темперамента (личности) – опросники ЕРІВЕРQ. Следует отметить, что характерной особенностью факторных теорий является слишком широкое или, наоборот, слишком узкое толкование темперамента. Решая проблему темперамента с позитивистских позиций, авторы факторных теорий произвольно подходили к выбору показателей темперамента. В факторных теориях понятие «темперамент» часто употреблялось как синоним понятия «личность», а само понятие личности сводилось к определенному набору факторов [1].

*Проведенный анализ позволил сформулировать вывод о том*, что на современном этапе существенный вклад в решение проблемы факторов, определяющих формирование темперамента, вносят исследования в области психогенетики [10]. Особый интерес вызывают психогенетические близнецовые исследования темперамента новорожденных и детей раннего возраста. Так, в масштабном исследовании Дж. Лоэлин показано, что в первые дни жизни гены еще не являются основным источником индивидуальных различий по темпераменту. В возрасте от 3 до 12 месяцев коэффициент наследуемости по темпераменту составляет в среднем 30%. В психогенетическом исследовании Э.Ф. Кириакиди у близнецов 21-25 месяцев жизни оценивались экстраверсия, эмоциональность и активность (свойства темперамента). Генетически компонент влияния выявлен по отношению к эмоциональности. При этом индивидуальные различия по активности полностью определяются индивидуальной средой.

Обобщение близнецовых исследований наследуемости свойств темперамента взрослых, выполненное Дж. Лоэлин, показало, что экстраверсия и нейротизм (эмоциональная стабильность) имеют 27 и 36% наследуемости и 15 и 17% влияния среды [10].

Представляется, что наиболее обоснованным подходом к объяснению причин, определяющих формирование темперамента, следует считать сложившийся в современной психогенетике взгляд на природу сложных психологических признаков. В современных психогенетических исследованиях показано, что сложных психологических признаков, зависящих только от генетических факторов, не существует. Все сложные психологические признаки формируются во взаимодействии генотипа и среды – общей и индивидуальной. Таким образом, выводы о природе формирования психологических признаков, сделанные на основе психогенетических исследований, базируются и на исследованиях наследуемости темперамента.

Итак, при планировании и реализации психолого-педагогического сопровождения как специально организованной деятельности, направленной на создание в рамках определенной образовательной среды условий для максимального личностного развития обучающихся, следует исходить из современных научных представлений о формировании темперамента. В соответствии с данными представлениями, темперамент не задан исключительно генетически, а формируется на основе наследуемых признаков прижизненно, в процессе деятельности. Недооценка прижизненных, средовых факторов формирования темперамента при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся может стать причиной снижения эффективности данной работы за счет ошибочного выбора мишени психолого-педагогических воздействий.

### *Литература*

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности: научное издание. СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. 464 с.
2. Дудин С.И. О связи темперамента с общими способностями // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 2. С. 165-170.
3. Лебединский М.С. Проблемы наследственности в психологии и метод близнецов // Психология. 1932. № 1-2. С. 163-201.
4. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 1969. 424 с.
5. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. Пермь: Книгоиздат, 1973. 302 с.
6. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
7. Немов Р.С. Общая психология: в 3 т. Т.III. Психология личности: учебник и практикум для акад. бакалавриата. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2015. 739 с.
8. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т.3. Кн. 2. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. 439 с.
9. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
10. Психогенетика: учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; под ред. И. В. Равич-Щербо. М.: Аспект Пресс, 2000. 447 с.
11. Психология: учебник для педагог. институтов; под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. М.: Просвещение, 1962. 560 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 324 с.
13. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 528 с.
14. Теплов Б.М. Психология: учебник для средней школы. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1946. 223 с.
15. Eysenck H.J., Eysenck S.B. Manual for Eysenck personality inventory. London: University of London Press, 1964. 240 p.
16. Guilford J.P., Zimmerman W.S. Fourteen Dimensions of Temperament // Psychological Monographs. 1956, V. 70, 10, P. 1-26.

**Ситаров В.А.**

*д. пед. н., профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета, г. Москва, e-mail: sitarov@mail.ru*

**Маралов В.Г.**

*д. психол. н., профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета, г. Череповец, e-mail: vgmara@chsu.ru*

### **ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К НЕНАСИЛЬСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У ЛЮДЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ**

*Сообщение посвящено характеристике целевых ориентиров формирования у людей способности к ненасильственному взаимодействию. На основе анализа специальной литературы и собственных теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований выделяется семь целевых ориентиров, связанных с формированием: 1) позитивного отношения к себе; 2) состояния уверенности, независимости и самостоятельности; 3) умения занимать позиции руководства, подчинения и равенства; 4) позитивного отношения к другим людям и их принятия; 5) способности к ненасильственному воздействию на других людей; 6) способности к ненасильственному сопротивлению и разрешению конфликтов; 7) миролюбия как интегральной*

*характеристике личности, в основе которой лежит принятие ненасилия как общечеловеческой ценности. Делается вывод о том, что, используя эти целевые ориентиры, возможно создание программ различного уровня для детей и взрослых людей.*

*Ключевые слова: ненасильственное взаимодействие, способность к ненасильственному взаимодействию, целевые ориентиры формирования способности к ненасильственному взаимодействию.*

Ненасильственное взаимодействие – это воздействие людей друг на друга без использования открытых и скрытых форм принуждения или сведение их к минимуму. Способность к ненасильственному взаимодействию проявляется в умении выстраивать отношения на принципе ненасилия, в основе которого лежит «признание ценности всего живого, человека и его жизни, утверждение приоритета ненасилия в противовес принуждению как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми» [1, с. 133]. В соответствии с этим в современной науке предпринимается попытка дать характеристику ненасильственной миролюбивой личности, которая обладает рядом важных человеческих качеств, дающих ей возможность оптимально взаимодействовать с социальным окружением. Например, Л. Нельсон [6] выделяет семь факторов миролюбия: 1) компетентность в разрешении различного рода проблем, в том числе и конфликтного характера; 2) определение перспектив взаимоотношений; 3) саморегуляцию психических состояний; 4) открытость; 5) осознанность; 6) оптимизм и надежду; 7) доверие к людям.

Не вызывает сомнения, что воспитание ненасильственной личности является одной из важнейших задач психолого-педагогической науки и практики. Ее успешное разрешение во многом определяется выбором адекватных целевых ориентиров формирования способности к ненасильственному взаимодействию у людей с учетом их возраста.

Эта проблема в науке решается по-разному. Рассмотрим некоторые подходы в этой сфере.

В теории А. Бренеса [3] такими ориентирами являются: формирование ненасильственного отношения к себе, формирование ненасильственного отношения к другим людям, формирование ненасильственного отношения к природе. Ненасильственное отношение к себе включает самоуважение, гармонию с собой, любовь и принятие себя, терпимое отношение по отношению к себе, осознание собственных потребностей. Ненасильственное отношение к другим и к социуму в целом основано на признании приоритета мирных отношений, ответственности и солидарности в содействии общему благу, способности к мирному разрешению конфликтов. Ненасильственное отношение к природе подразумевает уважительное отношение к жизни, защиту биоразнообразия, экологическую безопасность.

В одном из первых пособий по ненасилию для детей, подготовленного С. Джадсон [5] в качестве целевых установок выступают: 1) утверждения себя и других; 2) обучение коммуникации и обмену опытом; 3) обучение разрешению конфликтов; 4) поиск адекватных подходов к решению различных проблем.

В программе У. Датта с соавторами [4], предлагается концепция так называемого «повседневного мира», согласно которой целевыми ориентирами формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов являются углубленное понимание повседневного мира как ценностно-ориентированной практики, его системных компонентов, установление рефлексивных, значимых связей между мирными контекстами различного характера, осознание роли сотрудничества в повседневном миростроительстве.

Несколько иной подход предлагается в концепции Х. Ван [7]. На основе формирующего эксперимента автором выделяются три наиболее значимые целевые установки развития способности к ненасильственному взаимодействию у студентов – будущих педагогов: развитие у студентов ненасильственного отношения к себе, формирование толерантного отношения к различиям и актуализацию опыта и практики ненасильственного взаимодействия.

Целью настоящего исследования явилось на основе анализа имеющейся литературы, а также обобщения собственных многолетних теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований выделение и характеристика основных целевых ориентиров формирования способности к ненасильственному взаимодействию у людей, которые могут быть трансформированы применительно к возрасту.

При выделении целевых ориентиров мы исходили из следующих посылок.

Во-первых, чтобы научиться взаимодействовать с другими людьми на ненасильственной основе, человек должен научиться позитивно относиться к самому себе, иначе, - принимать себя.

Во-вторых, на этой основе он должен находиться в состоянии уверенности в себе, быть самостоятельной, автономной и независимой личностью, уметь преодолеть страх, тревогу, раздражительность и обидчивость.

В-третьих, он должен научиться занимать различные позиции во взаимодействии: руководства, подчинения и равенства.

В-четвертых, он должен научиться с принятием относиться к другим людям, что включает в себя целый комплекс личностных характеристик, важнейшими из которых являются эмпатия, понимание, доверие и терпимое отношение.

В-пятых, на фоне способности к принятию он должен научиться ненасильственному воздействию, овладению навыками сотрудничества, помощи, заботы о других и т.п.

В-шестых, он должен овладеть приемами ненасильственного сопротивления, включающими в себя такие действия как терпение, умение идти на компромисс, прощение, способность к разрешению конфликтов с учетом основных принципов обеспечения безопасности.

В-седьмых, в качестве интегрирующего качества личности должно сформироваться личностное миролюбие, в основе которого лежит позитивная установка, связанная с принятием ненасилия как общечеловеческой ценности.

На основе этих посылок нами были выделены целевые ориентиры формирования у людей способности к ненасильственному взаимодействию (таблица 1).

*Таблица 1*

Целевые ориентиры формирования способности к ненасильственному взаимодействию и психолого-педагогические условия их достижения

Целевые ориентиры	Психолого-педагогические условия достижения цели
Формирование позитивного отношения к себе, способности к самопринятию личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание сильных и слабых сторон своей личности, роли и значения каждого из них;</li> <li>– осознание уровня доверия к себе в целом и к отдельным качествам личности;</li> <li>– овладение стратегиями самосовершенствования как средствами, облегчающими самопознание и самопринятие личности;</li> <li>– осознание и по возможности преодоление своих деструктивных психологических защит, иррациональных убеждений и социальных стереотипов;</li> <li>– осознание и по возможности преодоление уровня своего эгоцентризма.</li> </ul>
Формирование позитивного эмоционального настроения, уверенности в себе, автономности,	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание своих тревог и страхов и причин их порождающих;</li> <li>– осознание уровня своей раздражительности и обидчивости, которые могут перерасти в вспыльчивость, гнев, агрессию, и причин их порождающих;</li> </ul>

<p>независимости и самостоятельности личности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание уровня своей уверенности или неуверенности и причин их порождающих;</li> <li>– осознание уровня своей ориентированности на мнения окружающих;</li> <li>– овладение навыками саморегуляции эмоциональных состояний;</li> <li>– овладение навыками адекватного реагирования на опасности и угрозы;</li> <li>– овладение навыками самостоятельной оценки жизненных событий и ситуаций, принятия на этой основе решения как основы формирования уверенности в себе</li> </ul>
<p>Формирование способности занимать различные позиции во взаимодействии с людьми: руководства, подчинения, равенства</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание того факта, какую позицию чаще всего предпочитает занимать индивид в процессе общения и взаимодействия с другими людьми;</li> <li>– овладение практическими навыками принятия позиций сверху, снизу и равенства;</li> <li>– развитие способности к смене позиций в зависимости от конкретной жизненной ситуации взаимодействия</li> </ul>
<p>Формирование способности к позитивному отношению к другим людям, их принятию</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание своего отношения к другим людям: кто вызывает симпатию, кто – антипатию;</li> <li>– осознание своей способности к пониманию, эмпатии, доверию к людям, терпимости;</li> <li>– овладение навыками, характеризующими положительное отношение к людям и их принятие: интересом, эмпатией, пониманием, доверием, терпимостью</li> </ul>
<p>Формирование способности к ненасильственному воздействию на других людей</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание уровня своего миролюбия или агрессивности в процессе взаимодействия с другими людьми;</li> <li>– овладение навыками сотрудничества, помощи, заботы о другом, осознание феномена любви к людям не только как эмоционального переживания, но и как специфического действия по «усилению существования другого человека» (С.Л. Рубинштейн)</li> </ul>
<p>Формирование способности к ненасильственному сопротивлению и разрешению конфликтов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание своего уровня реагирования на опасности, в том числе и исходящие от других людей, насколько это реагирование носит активный или реактивный характер;</li> <li>– овладение навыками ненасильственного сопротивления и ненасильственного разрешения конфликтов: терпением (выдержкой), компромиссом, прощением</li> </ul>
<p>Формирование миролюбия как интегральной характеристики личности, в основе которой лежит принятие ненасилия как общечеловеческой ценности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание уровня своего миролюбия и уровня своей враждебности;</li> <li>– овладение навыками выстраивания своего психологического профиля;</li> <li>– соотнесение своего поведения и видения мира с имеющимися религиозными, философско-этическими, психологическими и педагогическими взглядами на ненасилие как общечеловеческую ценность;</li> <li>– оценка состояния современного мира с позиций «мир-война»;</li> </ul>

	– осознание общего и различного в таких понятиях, как «ненасилие» и «пацифизм»
--	--

Охарактеризованные в таблице 1 целевые ориентиры формирования способности к ненасильственному взаимодействию у людей были реализованы нами на практике дважды: в специальной Программе для детей дошкольного возраста в 1995-2005 году (рук. В. Г. Маралов) и в специальной Программе для студентов – будущих педагогов и психологов в 2018-2020 году (рук. В. А. Ситаров). В результате было убедительно доказано, что способность к ненасильственному взаимодействию можно формировать у людей различного возраста. В частности, в последнем формирующем эксперименте у студентов в результате реализации программы произошли существенные изменения по ряду направлений. Существенно возрос уровень осознания своего поведения и поведения других людей, оцениваемый с позиций ненасилия; повысился уровень способности к самоанализу личностных изменений; сформировались установки на саморазвитие личности, овладение навыками ненасильственного взаимодействия.

Завершим это сообщение словами Рафаэля Барбьеро – автора Практического руководства по ненасилию: «Ненасилию нельзя научиться в формализованном контексте. Обучение должно задействовать все аспекты личности: эмоции, чувства, когниции, поведение. Обучение должно осуществляться не индивидуально, а в небольших группах. Обучение ненасилию – это путь, а также процесс изменения, он начинается с самого себя, распространяется на группу, а затем и на более широкий контекст взаимодействия» [3, с. 14].

#### *Литература*

1. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. С. 131-146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9
2. Brenes, A. C. An integral model of peace education. In Wenden, A. L. (Ed.) *Educating for a culture of social and ecological peace*. Albany: State University of New York Press, 2004. Pp. 77-98.
3. Barbiero R. A practical manual to nonviolence: analysis of nonviolence training. Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of M.A. in Peace and Reconciliation Studies at Coventry University -UK – 2011.
4. Dutta, U., Andzenge, A. K. and Walkling K. The everyday peace project: an innovative approach to peace pedagogy. *Journal of Peace Education*, 2016, vol. 13, no. 1, pp. 79-104, DOI: 10.1080/17400201.2016.1151773
5. Judson S. A manual on nonviolence and children. Philadelphia: New Society, 1984.
6. Nelson L. Peaceful Personality: Psychological Dynamics and Core Factors. In: Sims G., Nelson L., Puopolo M. (eds) *Personal Peacefulness*. Peace Psychology Book Series, vol. 20. Springer, New York, NY, 2014.
7. Wang H. Nonviolence as a Daily Practice in Education: A Curriculum Vision. In: Hébert C., Ng-A-Fook N., Ibrahim A., Smith B. (eds) *Internationalizing Curriculum Studies*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019.

**Ахметшин А.Е.**

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии  
Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

*e-mail: Alexey11025@mail.ru*

*Научный руководитель: Мартыанова Г.Ю., кандидат психологических наук,  
доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования  
Московского городского педагогического университета, г. Москва*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье представлены основные условия формирования экологического сознания в рамках проекта программы. Описан подход к формированию экологического сознания младших школьников по двум основным направлениям работы: организация внешних условий с одновременным задействованием внутренних психологических стимулов. В статье предложены некоторые практические формы организации образовательного процесса, включающие описание основных компонентов образовательной среды и образовательных событий, направленных на формирование экологического сознания младших школьников в исследовательской деятельности.*

*Ключевые слова: экологическое сознание; экологическая культура; формирование экологического сознания; природа; эколого-исследовательская деятельность.*

Экологическое сознание человека прошло свой эволюционный путь от архаического к природоцентрическому, основой которого стало понимание единства природы и людей. При этом для устранения последствий периода антропоцентрического сознания сегодня требуется приложить большие усилия как для защиты и восстановления природной среды, так и для изменения сознания человека с целью недопущения повторения в будущем потребительского отношения к природе. Достичь этого можно только путем изменения отношения к процессу формирования экологического сознания, имеющего своей целью изменение экологического поведения человека.

Стоит отметить, что образованию сегодня принадлежит основная роль в формировании адекватного экологического сознания, в воспитании заботливо-охранительного отношения к природе, в создании системы ценностей экологической культуры. Приоритет школы обуславливается и ее педагогическим потенциалом, и сензитивностью возраста обучающихся для восприятия экологических норм и развития природоцентрических качеств. Однако существующий дефицит дидактического и психотехнического обеспечения формирования у обучающихся экологической культуры, требует особого научного внимания к данной проблеме.

В данной статье мы представим краткое описание проекта программы формирования экологического сознания младших школьников в исследовательской деятельности и ее основных компонентов. В качестве теоретической основы разработки проекта программы будем рассматривать концепцию С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина, где экологическое сознание понимается как определенная совокупность представлений о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе. Субъект–объектное взаимодействие, выраженное через отношение «сознание человека – мир природы», является основным для объяснения процессов экологического образования, в котором само сознание будет формироваться не только как отношение индивида или общества к миру, но и как регулятор его поведения и деятельности по отношению к природе. При этом сама природа будет рассматриваться как «мир природы», а структура экологического сознания с субъективным отношением человека к этому «миру» – как комплекс представлений о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе [2].

В условиях эколого-ориентированной деятельности происходит становление экологических принципов, правил и норм поведения обучающихся, они получают первые

навыки сохранения природы, осознают ее значимость и важность. Природа становится для них образцом естественной красоты, источником вдохновения, и в результате появляется подсознательное желание ее сохранить, защитить, не допустить нанесения вреда. А. С. Саввиновым сама природа рассматривается как активное начало, пробуждающее чувства, как субъект отношения, вызывающий при взаимодействии эмоциональное переживание [5]. Именно это отношение, по мнению И.В. Макрушиной и С. Н. Бегидовой, станет основанием перехода внешних мотивов во внутренние мотивы личности, способствующие осуществлению деятельности без ущерба природной среде [1].

Практическая природоохранная деятельность – перспективное направление в экологическом образовании, его смысловой центр – экологическое сознание школьников. Исследовательская направленность практической эколого-ориентированной деятельности является, на наш взгляд, наиболее предпочтительным видом данной деятельности, способствующим появлению дополнительного когнитивного интереса за счет поиска решений поставленных в рамках исследования задач. Использование в школьном экологическом образовании учебно-исследовательской деятельности рассматривается в работах Г.Ф. Валеевой, Н.Н. Валуевой, О.Н. Васиной, И. А. Зимней, Н.Н. Ивановой, И.С. Елизаровой, Т.Ж. Моженовой, Р. М. Нуризяновой, О.Н. Пономаревой, Е.А. Свистуновой, Т.С. Хазыковой и других, считающих, что эффективность формирования экологической культуры личности повышается, если в образовательном процессе исследовательская деятельность занимает важное место, поскольку именно данный вид деятельности развивает и интерес к законам и проблемам природы, и нравственно-ценностные, личностно-значимые ориентиры по отношению к ней, и формирует навыки экологически целесообразного поведения.

Построение системы формирования экологического сознания младших школьников в исследовательской деятельности должно строиться с учетом следующих принципов: непрерывности и системности экологического образования, деятельностного опосредования эколого-ориентированного образования, интеграции и междисциплинарности экологического знания в учебном процессе, включая элементы краеведения, единства экологического восприятия, экологического воображения, экологического чувствования и экологического поведения и принцип «природосообразности» в контексте неотделимости человека от природы.

При разработке проекта программы формирования экологического сознания обучающихся мы ориентировались на два направления работы:

1. Определение условий исследовательской деятельности, направленных на развитие системы экологических представлений, взглядов, знаний и умений обучающихся.
2. Определение внутренних (рефлексивно-оценочных и ценностно-смысловых) условий, выражающих отношение личности к природе.

В рамках первого направления важно ориентироваться на следующие условия:

1. Проведение природоохранных мероприятий с акцентом на имеющиеся экологические проблемы региона проживания.
2. Включение этнокультурных элементов в образовательные события.
3. Организация мероприятий исследовательской направленности непосредственно на природе.

Второе направление предполагает реализацию следующих условий:

1. Задания, способствующие переходу внешних мотивов и стимулов во внутренние мотивы личности, направленные на желание осуществлять деятельность без ущерба природной среде.
2. Развитие общего познавательного интереса к окружающей среде посредством получения обучающимися целостного представления о ней и побуждающего к получению знаний о проблемах окружающей среды и способах их решения.

3. Воспитание посредством различных видов художественно-эстетической деятельности эмоционально-чувственного отношения и переживания красоты окружающей природы, ведущих к мотивации природоохранной деятельности.

Любая образовательная система учитывает необходимость социального и предметно-пространственных компонентов. В основе социального компонента проекта предлагаемой программы подход «совместное развитие во взаимодействии», заключающийся в сотрудничестве между субъектами образовательного процесса при совместной реализации мероприятий проекта. Важным является включение в процесс исследовательских мероприятий экологической направленности других субъектов образовательного процесса: педагогов, старшеклассников, родителей, которые вместе с детьми также смогут получить экологические знания и умения, придут к осознанию необходимости бережного отношения к природе и сохранения окружающей среды [4, 6].

Многими авторами (Ю.Г. Абрамова, А.М. Ковалева, К. Линч, А. М. Левочкин, Х. Мюррей, В. Мишель) подчеркивается важность соответствия пространственно-предметной среды дидактическим и личностным потребностям обучающихся. В качестве элементов предметно-пространственного компонента образовательной среды можно предложить:

- создание «живого» уголка, где школьники смогут ухаживать за животными и проявлять через заботу любовь к природе, осознавать ее ценности;

- организацию пришкольного садового участка для осуществления экологической деятельности на природе, результатом которой станет получение урожая как результата собственных усилий и осознание ценности как самого труда, так и полученного продукта;

- обустройство места для отдельного сбора пластиковых крышек, батареек, макулатуры, лампочек и пр. как реального способа природоохранной деятельности;

- создание стенда с фотографиями на экологическую тематику «Красота природы», экологическими плакатами «Защитим природу» для развития экологической культуры других субъектов образовательного процесса и т.д.

Вариантами практических форм организации исследовательской деятельности обучающихся с учетом выявленных в рамках обозначенных направлений проекта программы условий, могут быть следующие.

1. Демонстрационные эксперименты, лабораторные занятия, включающие эксперименты экологической направленности. Например, исследование с использованием современных устройств, где проводится эксперимент с природным объектом. Допустим, ежедневная фотография растущих с разной скоростью растений (дуба и лука) и последующий монтаж видео в ускоренном формате. Сравнивая скорость роста растений, ребенок сможет осознать ценность веками растущего дерева, и у него появится желание защитить его и уберечь.

2. Экспериментально-исследовательские экологические задачи (например, квест-игра «Юный следопыт» на пришкольной территории с использованием смартфонов).

3. Эколого-воспитательные исследовательско-практические мероприятия (игры, направленные на получение знаний по охране природы: о отдельном сборе мусора, экономии ресурсов и пр.).

4. Экологический практикум (например, мониторинг состояния окружающей среды).

5. Экологическая площадка, экологическая тропа (организация занятия на природе – похода в живописное место, с включением различных образовательных событий экологической направленности).

6. Домашние учебно-познавательные и исследовательские задания самостоятельного характера (конкурс рисунков на тему «Как я могу помочь сохранить природу» или творческий конкурс «Сделать полезную вещь/поделку из ненужных предметов»).

7. Научно-познавательные мероприятия экологической направленности с использованием современных устройств (просмотр видеопленки о существующих

экологических угрозах и катастрофах, возможно использование современных устройств: VR-очков, квадрокоптера с камерой и пр. для большего интереса обучающихся).

Итак, формирование экологического сознания младших школьников в исследовательской деятельности – комплексный процесс, предполагающий два направления работы: организацию внешних условий и событий с одновременным задействованием внутренних психологических структур обучающихся.

#### *Литература*

1. Бегидова С.Н. Структура экологического сознания / С.Н. Бегидова, И. В. Макрушина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 3 (143). С. 13–19.

2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480 с.

3. Иргит С.Ч. Формирование ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста / С.Ч.Иргит // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1(56). С. 131–132.

4. Мартьянова Г. Ю. Расширение адаптационного потенциала в практике совладания с трудными жизненными ситуациями / Г. Ю. Мартьянова // Психология и психотехника. 2019. № 3. С. 59–67.

5. Саввинов А.С. Природа как активный фактор, формирующий индивидуальное экологическое сознание обучаемого / А.С. Саввинов, Л. И. Григорьева // Вестник СВФУ. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 3 (03). С. 67–73.

6. Софронов Р.П. Система школьного дополнительного экологического образования как основа формирования экологической культуры обучающихся / Р.П. Софронов. // Известия ВГПУ. 2019. № 7 (140). С. 14–21.

УДК 159.923.2

**Буланова И.С.**

*доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва,  
e-mail: bis\_m@mail.ru*

**Манцулич В.В.**

*магистрант Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, 2 курс, г. Москва.  
e-mail: lerka186@gmail.com*

### **СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ**

*В статье рассматривается проблема становления профессиональной идентичности студентов магистратуры педагогического вуза. В современных условиях процесс становления профессиональной идентичности претерпевает определенные изменения. Целью исследования является определение динамики и факторов становления профессиональной идентичности студентов в период обучения в магистратуре. В исследовании приняли участие студенты магистратуры разных форм обучения. Исследование проводилось в два этапа: в период первого года обучения и второго. Результаты исследования показывают, что профессиональная идентичность студентов в период обучения в магистратуре имеет положительную динамику развития и переходит от стадии мораторий профессиональной идентичности к стадии достигнутой позитивной профессиональной идентичности. Факторами, оказывающими положительное влияние на динамику становления профессиональной идентичности,*

*являются: степень сформированности личностной идентичности, особенности ценностно-смысловой сферы личности, самооценка.*

*Ключевые слова: профессиональная идентичность студентов, становление, факторы становления профессиональной идентичности, динамика развития профессиональной идентичности, сформированность.*

Профессиональная идентичность выступает одним из основных компонентов самосознания, образа «Я», претерпевает изменения на протяжении всей жизни человека. В современных, постоянно меняющихся, условиях профессиональная идентичность выступает одной из самых востребованных среди других видов идентичности. Постоянные изменения в социальной, экономической и политической сферах жизни человека и общества ведут за собой изменения социальных ролей, требований к организации деятельности, профессии, и конкретным представителям этой профессии (появляются новые требования к профессионалу). В зарубежных исследованиях профессиональную идентичность рассматривают с точки зрения «Я-концепции» (Э. Эриксон, А. Ватерман, Г. Мид, Ч. Кули, И. Гофман, Г. Тэшфел, Дж. Тернер, Д. Абрамс и другие), а в отечественных с позиции самосознания (Ю.П. Поваренков, К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, Е. П. Ермолаева, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. Ю. Пряжников, Л.Б. Шнейдер и другие). В общем виде профессиональная идентичность представляет собой совокупность представлений человека о себе как представителе определенной профессии и отождествление себя с ней [5; 7].

Процесс становления профессиональной идентичности является фундаментальным в период получения высшего профессионального образования. На современном этапе образование выступает важной ценностью, в основе которой лежит идея о непрерывности образования и, соответственно, самообразования. В связи с этим, становление профессиональной идентичности является длительным и сложным процессом (многокомпонентным), подразумевающим взаимодействие определенных факторов [3; 4]. Среди факторов, оказывающих влияние на становление профессиональной идентичности мы выделили следующие:

- уровень сформированности личностной идентичности;
- ценностно-смысловая сфера личности будущего профессионала;
- мотивация учебной деятельности;
- самооценка себя как профессионала.

Перечисленные факторы были отобраны на основе изученных нами ранее исследований профессиональной идентичности авторов, таких как К.А. Абульханова-Славская, Д.А. Исаева, И.Н. Кулезнева, Т.Ю. Скибо, Л.Б. Шнейдер и других [3; 7].

Цель исследования – определить динамику становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза в период обучения в магистратуре.

Для диагностики уровня сформированности профессиональной идентичности у студентов и факторов, влияющих на её становление, были отобраны следующие диагностические методики:

1. Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер) [7].
2. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) [6].
3. Методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) (Л.Б. Шнейдер) [7].
4. Методика диагностики направленности учебной мотивации (Т.Д. Дубовицкая) [2].
5. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Первая и вторая методики диагностируют уровень сформированности профессиональной идентичности, что является непосредственной целью исследования. Третья методика направлена на изучение сформированности личностной идентичности, которая тесно связана с профессиональной. Четвертая и пятая методики являются дополняющими, для уточнения факторов, влияющих на уровень сформированности

профессиональной идентичности и направлены на изучение учебной мотивации студентов и их ценностных ориентаций.

Все перечисленные методики были сформированы в один общий опросник и переведены в электронный формат для удобства взаимодействия с респондентами в современных образовательных и жизненных условиях. Также, добавлена авторская анкета для определения формальных критериев личности каждого испытуемого.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГАОУ ВО МГПУ, ИППО. В исследовании принимали участие студенты магистратуры в количестве 31 человек женского и мужского пола. Средний возраст испытуемых составляет 30 лет. Сбор данных проводился дважды: во втором семестре первого года обучения и во втором семестре второго года обучения в магистратуре.

Проанализировав полученные в ходе опроса данные, можно сделать следующие выводы о динамике развития уровня профессиональной идентичности студентов:

Проведенный анализ по Т-критерию для парных выборок показал значимые различия в значениях уровня профессиональной идентичности между первым и вторым замерами ( $p=0,006$ ,  $T=-2,931$ ).

При первичной диагностике среднее значение уровня профессиональной идентичности испытуемых составляет 2,052, что соответствует статусу профессиональной идентичности «мораторий». При этом данный показатель находится на границе со статусом «диффузная». «Мораторий» профессиональной идентичности – статус профессиональной идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса профессиональной идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Данный статус, обычно, предполагает высокий уровень тревожности. Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего. Студенты со статусом «мораторий» размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к диффузной и преждевременной идентичности.

При повторной диагностике среднее значение уровня профессиональной идентичности испытуемых составляет 3,032, что соответствует статусу профессиональной идентичности «достигнутая позитивная». Данный показатель находится на границе со статусом «мораторий». «Достигнутая позитивная» профессиональная идентичность – статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Репрезентацией достигнутой идентичности является позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств и стабильной связи с социумом, а также полной координации механизмов идентификации и обособления.

Среди факторов, которые оказывают положительное влияние на динамику становления профессиональной идентичности можно отметить: сформированность личностной идентичности, особенности ценностно-смысловой сферы личности, самооценка.

Внешние факторы, такие как работа по ранее полученной специальности, предыдущее психолого-педагогическое образование и планы трудовой деятельности по получаемой в настоящее время специальности не имеют доказанной связи с динамикой развития профессиональной идентичности ( $p=0,58$ ). Отсутствие таких взаимосвязей позволяет предполагать, что на положительную динамику становления профессиональной идентичности оказывает влияние именно процесс обучения.

Выявлено значимое влияние сформированности личностной идентичности на динамику развитие профессиональной идентичности ( $p=0,0015$ ).

С положительной динамикой профессиональной идентичности связаны некоторые особенности ценностно-смысловой сферы. Студентам с высоким уровнем динамики развития профессиональной идентичности важна такая ценность, как твердая воля. Студентам со средним уровнем динамики важны такие ценности как развитие, творчество, эффективность профессиональной деятельности. Также, чем выше уровень сформированности профессиональной идентичности испытуемого, тем в большей степени преобладает представление о себе как профессионале с характеристиками: ответственный, образованный, развивающийся, начитанный, активный и общительный ( $r=0,419$ ;  $p=0,0019$ ).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в процессе обучения в магистратуре профессиональная идентичность студентов претерпевает положительные изменения под влиянием следующих факторов: уровень сформированности личностной идентичности, особенности ценностно-смысловой сферы личности, самооценка. Результаты исследования дают понимание процесса становления профессиональной идентичности магистрантов и позволяют создать эффективную профессиональную образовательную среду и разработать программу психолого-педагогического сопровождения для успешного развития уровня профессиональной идентичности каждого будущего специалиста.

#### *Литература*

1. Буланова И.С., Манцулич В.В. Профессиональная идентичность педагога в современных образовательных условиях: постановка проблемы // Известия ИППО. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса». 2020. [Электронный ресурс]. URL: <http://izvestia-ippo.ru/bulanova-i-s-manculich-v-v-professiona/> (дата обращения: 21.03.2021).
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 2. С. 42–45.
3. Исаева Д.А. Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости / Д.А. Исаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 2. С. 78–85.
4. Поставнева И. В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов / И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 1(7). С. 52-59.
5. Смирнова П.В. Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии "Психолог"): автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.13 : защита : 26.12.06 / П. В. Смирнова ; науч. рук. А. И. Савенков; Моск. пед. гос. ун-т. М. : МГПУ. 2006. 20 с. – На правах рукописи.
6. Сунцова Я.С. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет». 2009. 112 с.
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учеб.-метод. пособие / РАО, Моск. психол. – соц. ин-т ; Л. Б. Шнейдер // М.: Моск. психол.–соц. ин-т. 2007. 124 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Процессы цифровизации образования существенным образом трансформируют образовательные практики. Простая адаптация инструментов digital к традиционному образовательному процессу очевидно не продуктивна. Необходимы новые подходы, а также инновационные цифровые организационно-методические решения. Их создание требует согласованной работы специалистов в области образования, а также программистов-разработчиков. Основой таких подходов и решений должны стать опережающие исследования в области психологии образования. В статье представлены некоторые возможные направления психологических исследований, которые представляются первоочередными для построения образовательных программ и трансформации образования в сторону цифровизации. Это, прежде всего, исследования процессов познавательной деятельности в цифровом пространстве (способов познания, процессов и механизмов регуляции и саморегуляции познавательной деятельности). Другое направление исследований – психология групп, общения и взаимодействия, которая в цифровом образовательном пространстве выстраивается и реализуется иначе, чем в реальном образовательном взаимодействии.*

*Ключевые слова: цифровизация образования, психологические исследования, познавательная деятельность учащегося, психология общения и групп*

Цифровая трансформация образования продиктована глубокими процессами перехода общества индустриального к обществу цифровому. Более отчетливым этот процесс сделала ситуация пандемии и необходимость жить в условиях самоизоляции. Вынужденное резкое столкновение образовательных практик и цифровой реальности показала, что простая адаптация инструментов digital к традиционному процессу обучения является явно недостаточной. В этом контексте происходит трансформация всей системы образования. Можно наблюдать некоторую инертность и естественное сопротивление изменениям, однако в области образования цена такого сопротивления достаточно высока. Ряд учёных констатируют наличие существенного разрыва между образованием и навыками 21 века [5-7]. Очевидно, что перед научным и профессиональным сообществом психологов и педагогов стоит задача поиска новых цифровых организационно-методических решений на основе фундаментальных и прикладных исследований, а также инновационных подходов в области цифрового образования. Ряд научных и практических задач решается в рамках современных исследований [2, 5-7]. Однако существенный пласт психолого-педагогических явлений, связанных с процессами цифровизации образования, остаются не изученными. Рассмотрим те возможные направления исследований, которые кажутся нам наиболее перспективными и актуальными.

Первое направление исследований – это исследования процессов познавательной деятельности в цифровом пространстве.

Цифровое пространство диктует свои, отличные от традиционных способы познавательной деятельности. Владение ими, как правило, происходит стихийно. Ребенок с малых лет активно живет и действует в этой среде, и к началу обучения у него уже сформированы некоторые паттерны поискового поведения и обработки информации.

Понимание закономерностей процессуальных компонентов познавательной деятельности посредством гаджетов и сети интернет представляется необходимым при выборе подхода к обучению. В противном случае, наши действия по обучению будут не соответствовать всем тем познавательным практикам, которые являются типичными для

современного поколения. Так, например, уже сейчас, очевидно, что традиционная классно-урочная, а также лекционно-семинарская система обучения, освоение отдельных предметов как несвязанных фрагментов реальности выглядит чужеродной в цифровой реальности. Для обучающихся пошаговая логика освоения информации не вызывает интерес. Оцифровка текста и доступность информации трансформирует возможности работы с ней: возникает необходимость быстро получать и обрабатывать информацию, формируются и развиваются навыки действий в параллельных процессах и в условиях многозадачности [7].

Применение цифровых технологий позволяет перейти к персонализированной, ориентированной на результат системе учебной работы [5, с. 18]. В таких условиях становится возможной индивидуализация образования, формирование и развитие субъектности в процессе обучения, подразумевающей самостоятельное определение целей, стратегий и тактик его достижения. В этой связи, исследовательский интерес вызывают механизмы саморегуляции познавательной деятельности и самостоятельности в условиях информационного плюрализма и неопределенности. На передний план выходят исследования, посвященные метакогнитивным процессам (целеполагание, планирование, контроль и другие). Актуальным также является исследование различных неосознаваемых механизмов регуляции познавательной активности (например, автоматизмов, феномена «когнитивного закрытия», открытый/закрытый типа мышления, критичного/некритичного мышления и прочее).

В частности, к неосознаваемым механизмам регуляции познавательной активности относятся автоматизмы - наиболее простые и эффективные действия, которые повторяются во множестве стимулов. Они актуализируются в идентичных ситуациях без сознательных усилий, существенным образом освобождая интеллектуальный ресурс. В терминах теории деятельности происходит укрупнение ее единиц, за счет чего увеличиваются объемы и скорость работы с информацией. Освобождается интеллектуальный ресурс, благодаря чему возможная творческая деятельность. Вместе с тем, подобные привычные способы работы с теми или иными ресурсами, типичные «схемы поиска» информации не должны быть ригидными. Ригидность границы между уровнем операции и уровнем действий в процессе учебной деятельности может быть некоторым признаком индоктринации, при которой к источнику информации становятся некритичным, не анализируется качество информации и целесообразность ее использования [1]. На практике возникает необходимость обучения цифровым компетенциям учащихся. Практика их реализации должна быть выстроена на основе знаний в области регуляции и саморегуляции процессов познания в цифровой среде.

В тоже время, понимание процессов формирования таких автоматизмов, а также способов познания является фундаментом для построения образовательных программ, цифровых учебных материалов, образовательного контента. Так, например, популярность приобретают интеллектуальные обучающие системы, в которых алгоритмизированные действия учителя и ученика оцифрованы. Действия учителя заменяет цифровой инструктор. Сами обучающие информационные системы собирают сведения о процессе учения, обобщают и выстраивают необходимую дальнейшую траекторию освоения знаний и умений. Вместе с тем, выстроенные персональные алгоритмы процесса познания требуют фундаментального осмысления, а также понимания педагогом для выстраивания его дальнейших практических решений и действий.

Второе направление исследований – исследование коллективов, а также процессов общения и взаимодействия в цифровой образовательной среде.

Ближайшее будущее в области образования - гибридные формы обучения, в которых сливаются мобильное, цифровое, виртуальное, социальное и физическое учебное пространство [5]. В такой гибридной сети реализуется общение людей и сложных цифровых инструментов. Особую ценность в этом контексте могут представлять исследования в области психологии виртуального общения и взаимодействия.

Очевидно, что в связи с оцифровкой знаний и практически неограниченного доступа к ней выравниваются позиции участников, где все на равных. Все менее отчетливо звучит

задача передачи и воспроизводства знаний, в связи с чем некоторым образом меняются позиции субъектов образовательного процесса. Возрастает актуальность исследований различных аспектов межличностных отношений и восприятия субъектов образовательного процесса в цифровом пространстве. Например, сравнительные исследования восприятия преподавателя в различных цифровых средах и в аудитории. Любопытно также, что цифровая среда создает новый феномен общения между субъектом (учеником) и сопровождающим обучение инструментом (искусственным интеллектом, цифровым инструктором, ботом, роботом и прочими инструментами). Это вызывает необходимость дополнительных исследований в области восприятия и отношения к таким инструментам.

Еще одним полем для исследований становится психология виртуальных групп и коллективов. Сетевые сообщества, чаты, социальные сети расширяют пространство для общения среди учащихся, где они обмениваются идеями, обсуждают знания и совместные проекты. Так, например, сеть Brainly, в которой учащиеся задают вопросы и обмениваются информацией при решении различных учебных задач. Активные учащиеся комментируют ответы и добиваются статуса модератора (лидера группы) [5]. Групповая динамика в таких сообществах может напоминать динамику реальных групп. Однако в цифровой среде подобные процессы значительно отличаются от процессов реальных групп. В частности, традиционная группа выполняет функцию контроля и регуляции поведения. Виртуальная группа выполняет данную функцию в слабой степени. Кроме того, формируемая в группе идентичность, является также виртуальной (в случае, если нет реального общения). Виртуальная идентичность (киберидентичность) формируется легче, чем реальная, ей легче управлять, транслировать ее [6]. Подобные процессы, безусловно, оказывают существенное влияние на процесс обучения и требуют научного осмысления.

В статье обозначены лишь некоторые из возможных направлений исследований, которые кажутся наиболее актуальными и продиктованными современными образовательными практиками. Исследования цифровых навыков и познавательных предпочтений современного поколения, понимание трансформации практик взаимодействий и общения в учебном процессе в связи с цифровизацией должно быть основой грамотного построения цифровых образовательных сред.

### *Литература*

1. Двойнин А.М., Буланова И.С. Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований // Вопросы психологии. 2020. № 4, с. 3 - 15
2. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020, с. 465-469
3. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический проект. 2005, 496 с.
4. Солдатова Е.Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. Т. 20 № 5, 2018, с.105 - 124
5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд-во ВШЭ. 2019, 343 с.
6. Janelli M. E-Learning in Theory, Practice and Research // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2018. No 4, P. 81–98
7. Prensky M. Digital natives, digital immigrants Part 1 // On the Horizon. 2001. Vol. 9, № 5, P. 1–6.

**Быкова Е.Н.**

*магистрант департамента психологии, Институт педагогики и психологии  
образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
e-mail: bykovaen85@gmail.com*

*Научный руководитель: Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент  
департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г. Москва*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ**

*В статье рассмотрены теоретические аспекты и нормативные основания построения модели психологического сопровождения семьи на этапе адаптации. Показана особая актуальность серьезных теоретических и эмпирических исследований, направленных на организационное и содержательное обоснование психологического сопровождения приемной семьи. Подчеркивается сложность задач, которые решает приемная семья, принявшая ребенка, который зачастую не имеет опыта жизни в благоприятных условиях. Автор подчеркивает необходимость преодоления разногласий в принимающей семье до приема в семью нового члена семьи. Подробно анализируются подходы авторов к пониманию понятия «психологическое сопровождение», подчеркивается специфика сопровождения приемной семьи на этапе адаптации. Отмечается важность психолого-педагогической готовности приемной семьи в целом. Формулируется вывод о том, что сопровождение должно способствовать достижению комфортных, уважительных, благоприятных взаимоотношений между ребенком и семьей. При этом основой партнерских отношений выступает эффективное сотрудничество.*

*Ключевые слова: психологическое сопровождение; приемная семья; приемный ребенок; адаптация.*

Актуальность проблемы обоснована осознанием того, что семья является важнейшей социальной ячейкой, рассматриваемой в качестве единой общности. Одно из важнейших преимуществ семьи заключается в наличии непосредственно в ней определенных ресурсов, благополучие любого ребенка обуславливается наличием любящей и поддерживающей его семьи. Она рассматривается в качестве несомненной ценности и играет важнейшую роль для детей. При этом значение семьи безусловно и не находится в зависимости от возраста, в котором произошло усыновление ребенка, и конкретного вида опеки.

Как отмечают современные исследователи, например, Н.В. Синицина в обзоре по проблеме сиротства [8], в нашем государстве акцентируется особое внимание на положении детей, которые по тем или иным причинам лишились попечения со стороны родителей. Забота о воспитании таких детей, предоставлении им надлежащего содержания, а также их обучении является важной сферой деятельности, требующей профессионализма и проработки, как теоретического, так и практического характера.

В настоящее время представляется возможным утверждать наличие в РФ соответствующей системы, сформированной и устойчивой. Семейное российское законодательство закрепляет за всеми детьми право воспитываться в семейной системе (данное положение установлено в ст. 54 Семейном Кодексе Российской Федерации). Указанным обуславливается приоритетность выбора в пользу устройства ребенка, лишившегося попечения, в приемную семью. Наряду с соблюдением вышеприведенного неотъемлемого права, это способствует успешной социализации ребенка, что является неотъемлемым условием последующей благополучной жизнедеятельности.

Воспитание ребенка в приемной семье крайне непростой процесс, который может сопровождаться различными проблемными ситуациями и противоречиями, кажущимися на

первый взгляд неразрешимыми. Тем не менее, возникающие вопросы и затруднения имеют решение, пусть и неочевидное. Как свидетельствует накопленный в нашей стране и за рубежом опыт психологической поддержки, таким семьям, в первую очередь, необходимо сформировать комфортные взаимоотношения между родителями. Именно такой адекватный и психологически приемлемый климат формируется в процессе профессионального сопровождения.

Программы, разрабатываемые государством в целях обустройства детей, оставшихся без попечения родителей, определяют в качестве основного направления поддержки приемных семей. Одновременно, как пишет З.И. Лаврентьева, при возврате детей приемными семьями, биологические родители ребенка не рассматриваются как вариант восстановления их родительских прав [3]. Среди принятых в течение последнего времени таких документов можно выделить, в частности: Концепцию демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, приказ Министерства образования и науки РФ об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. В этой связи растет необходимость специальной подготовки и психологической поддержки приемной семьи на этапе вхождения приемного ребенка в новую семью.

В целом, как отмечают О.Ю. Гулевская и Т.А. Сережко, ряд проблемных моментов, с которыми сталкиваются семьи, взявшие ребенка, аналогичны сложностям при воспитании собственных детей [2]. Тем не менее, существуют и характерные именно для такой специфической ситуации проблемы. По утверждению А.Н. Легконогих, вопрос, требующий принятия определенных мер для его разрешения, заключается в адаптационном процессе [4]. Поскольку, по мнению Т.Н. Отделкиной, как правило, рассматриваемая категория детей в течение некоторого (порой длительного) времени находилась на воспитании в государственных учреждениях, вероятно непринятия ими без осложнений новых правил и непривычных условий [5]. Стать частью новой семьи, даже приветливой, заботливой и понимающей, очень непросто. Это переломный момент в жизни ребенка, стрессовый и пугающий и необходимо время, чтобы адаптироваться к семье, принять ее, почувствовать себя частью семейной системы. Если данный период характеризуется благоприятным течением, то результатом являются комфортные и теплые взаимоотношения между ребенком и членами семьи. В этой связи, отмечают В.М. Поставнев и И.В. Поставнева, чрезвычайно важно определить ресурсы, которые могут служить опорой ребенку в адаптации к новой для него ситуации, а именно, позитивный опыт жизни в кровной семье; привязанность к близким людям; потребность в общении и признании; интерес к какому-либо виду творчества; позитивная реакция на обогащение социальной, предметной среды и др. [6; 7].

На этапе адаптации вероятны конфликтные ситуации, провоцируемые ребенком, адаптация которого проходит не благополучно. Негативные реакции ребенка, часто, становятся причиной непонимания и непринятия со стороны приемной семьи. Наиболее неблагоприятным вариантом разрешения подобных ситуаций, является решение о возврате ребенка государственным органам. Не в силах помочь ребенку перестроиться, сформировать новые поведенческие реакции на новые ситуации, приемные родители приходят к решению снять с себя ответственность за судьбу ребенка.

Следует отметить, что используемые в приемных семьях способы воспитания могут вызывать у ребенка отторжения в силу неправильно выбранного стиля. Указанное, по мнению Л.В. Токарской, может обуславливаться возрастными особенностями ребенка, его состоянием и пр. [9]. Иными словами, для достижения комфортного семейного климата может понадобиться изменить подход к ребенку, действуя исходя из его индивидуальных черт. При этом самостоятельное определение требуемого стиля воспитания может оказаться затруднительным для приемных родителей, ввиду отсутствия у них соответствующих знаний и опыта.

Таким образом, присутствует необходимость предоставления приемным семьям соответствующего профессионального сопровождения. Помощь педагогов и психологов потребуется, прежде всего, именно для эффективного преодоления ребенком периода привыкания к новым условиям.

Термин «психологическое сопровождение» характеризуется различными определениями, формулируемыми специалистами-практиками. Так, М.Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение в широком смысле, понимая сопровождение как особую методологию, включая в его содержание «всю совокупность психологической работы» [1, с. 187].

При рассмотрении психологического сопровождения с позиции системы, считаем, что в рамках данной проблемы исследования, следует придерживаться точки зрения Л.В. Токарской. Отмечается, что цель сопровождения заключается в «формировании специальных условий (как непосредственно психологического, так и социального характера), обеспечивающих благоприятное развитие и комфорт в эмоционально-психологическом плане» [9, с. 56]. Проводя анализ психологического сопровождения с позиции конкретного метода, следует отметить, что его цель также заключается в формировании условий, способствующих принятию индивидом правильных решений при возникновении ситуаций, предусматривающих неоднозначное реагирование. Такое сопровождение должно помочь человеку сделать выбор в пользу прогрессивного развития.

При рассмотрении психологического сопровождения с позиции направления, некоторыми авторами (Р.В. Овчарова, Т.Н. Отделкина) отмечается, что оно включает в себя различные виды поддержки [4]. В частности, речь идет о соответствующем направлении воспитания, применяемого в семьях, о помощи в преодолении неоднозначных ситуаций проблемного характера и пр.

Таким образом, основная цель рассматриваемого сопровождения заключается не просто в помощи и поддержке. В первую очередь, оно направлено на раскрытие скрытого в индивиде потенциала, на его реализацию, на способствовании достижению баланса между существующими потребностями и их удовлетворением. Внедрение такого сопровождения как инструмента работы с приемной семьей способствуют ее укреплению [4].

Выполненный краткий анализ термина «сопровождение» позволяет сделать следующий вывод, что это некая особая форма социальной, педагогической, психологической помощи субъекту. Современная ситуация, сложившаяся в настоящее время РФ, определяет приоритетность заботы о детях, лишившихся по тем или иным причинам попечения со стороны родителей. Данная задача позиционируется в качестве одной из наиболее значимых, из входящих в компетенцию государства. Одновременно следует констатировать рассогласованность, наблюдаемую по вопросам теоретического обоснования психологического сопровождения. Разными специалистами выдвигаются различные точки зрения относительно его содержания и целей, при этом нет согласия по поводу предмета и форм работы.

Таким образом, обозначенные нами основные проблемы приемной семьи на этапе адаптации и вытекающие из этого характеристики психологического сопровождения, положены в основу научно обоснованной и доказавшей на практике свою эффективность организационной модели психолого-педагогического сопровождения приемной семьи. Описанные в статье основные требования к психологическому сопровождению приемной семьи на этапе адаптации должны способствовать достижению комфортных, уважительных, благоприятных взаимоотношений между ребенком и всеми членами приемной семьи и основой таких партнерских отношений выступает эффективное сотрудничество. Кроме того, следует обращать внимание на обеспечение надлежащей коммуникации внутри семьи.

### *Литература*

1. Битянова М.Р. Социальная психология / М. Р. Битянова. - 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2008. 368 с.
2. Гулевская О.Ю. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях / О.Ю. Гулевская, Т.А. Серезко // Молодежь и кооперация: инновации и творчество материалы международной студенческой научной конференции: в 4 частях. 2016. С. 255-266.
3. Лаврентьева З.И. Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен / З.И. Лаврентьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. № 3. С. 278-282.
4. Легконогих А.Н. К вопросу адаптации детей в замещающей семье: локальный аспект / А.Н. Легконогих // Человеческий капитал. 2018. № 12 (120). С. 125-133.
5. Отделкина Т.Н. Формирование и сопровождение замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. социол. наук / Т.Н. Отделкина. Нижний Новгород, 2017. 204 с.
6. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева. М.: Издательство «Экон-информ», 2015. 195 с.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 3(25). С. 60-65.
8. Сеницына Н.В. Проблема сиротства в современной России и участники ее решения / Н.В. Сеницына, И.М. Гаврилова // Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни. IV всероссийская научно-практическая конференция. 2018. С. 195-201.
9. Токарская Л.В. Социальное и психолого-педагогическое сопровождение приемных детей и их семей / Л. В. Токарская. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 136 с.

**Ганичева Е.Ю.**

*Медицинская клиника «Поллианна», г. Мытищи, аспирант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: zhavor@list.ru.*

*Научный руководитель: Семенов И.Н., доктор психологических наук, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

### **ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*В статье анализируется опыт диагностики детско-родительских отношений у психологов-консультантов. Автор приводит аргументы в пользу применения компетентностного подхода в диагностике, конкретизируется понятие психолого-педагогической компетентности родителей, выделяются родительские компетенции. Предпринимается попытка модификации Методики Незаконченных Предложений Н.Д. Михеевой на основании возрастной периодизации Д.Б. Эльконина и гуманистического подхода в психологии. Сформированы наборы тестовых ситуаций для родителей детей от 1 года до трех лет, в дополнение уже к имеющимся трем возрастным группам Методики Незаконченных Ситуаций. Обозначена дальнейшая работа над тестом, которая будет состоять в эмпирической валидации методики и проверке ее надежности и определении ее валидности.*

*Ключевые слова: детско-родительские отношения; компетентный подход; родительские компетенции.*

Обращаясь к вопросам диагностики детско-родительских отношений, прежде всего, необходимо отметить, неудовлетворенность наличными инструментами тестирования у психологов-консультантов. Как правило, родители приходят на консультацию к психологу с определенным запросом или жалобой на несоответствующее его представлениям поведение ребенка и потребностью это поведение изменить в нужном направлении. При этом традиционно психологи используют тесты-опросники, где родителям предлагаются утверждения для самооценки. Например, популярный тест «Стиль родительско-детских отношений» Варги-Столина (Лидерс, 2007) и тест типов нарушений семейного воспитания Эйдемиллера (АСВ) (Эйдемиллер, 1996) диагностируют конкретный стиль воспитания родителя, либо качество отношений в системе «родитель-ребенок», но не мотивирует самих взрослых к изменению, в случае если этот стиль или качество отрицательно влияет на формирование поведения ребенка.

Поэтому в современном психологическом консультировании, которое является одним из основных видов деятельности педагога-психолога, назрела необходимость в формировании такого диагностического инструментария, который бы удовлетворял потребности всех участников образовательного процесса. В том числе и родителей, чей вклад в формирование когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития ребенка безо всякого преувеличения можно считать решающим в его воспитании.

Мы считаем, что для создания такого инструмента наиболее приемлемым представлялся компетентностный подход (И.А. Зимняя и др.).

Обсуждая условия реализации компетентностного подхода в образовании, А.А. Вербицкий указывает на особенность профессиональных компетенций, что их манифест связан с конкретной ситуацией. Проявившиеся в ответ определенной деятельности компетенции, в зависимости от уровня сформированности, организуют эту деятельность и придают ей специфические качества. Отвечая внешним требованиям образовательной среды, компетентность изменчива по качественным и количественным параметрам [1, с. 145].

Анализ существующих классификаций компетентности и ее производных, дает нам основание упорядочить компетенции психолого-педагогической компетентности родителей. В развитие деятельностной концепции И.А. Зимней [2, с. 30] о типологии компетенций в образовании нами дифференцируются следующие виды родительских компетенций: личностные, социальные и деятельностные.

Под психолого-педагогической компетентностью родителей мы понимаем актуальное, формируемое личностное качество родителей, функция которого состоит в подготовленности личности взрослого к конструктивному осуществлению родительской роли, формируемой на основе адекватного понимания как психолого-педагогической сущности выполняемых родительских задач, так и их акмеологической значимости на протяжении всего периода детства и подростничества. Психолого-педагогическая компетентность родителей – это полимодальная структура, составляющими элементами которых являются родительские компетенции, -т.е. актуальные, формируемые личностные, социальные качества личности родителя, а также коммуникативно-когнитивные качества, относящиеся к деятельности родителя, которые имеют следующую важную специфическую особенность. В отличие от знаний, умений и навыков (которые всегда «хранятся в готовом виде»), родительские компетенции проявляются лишь в момент их реализации, т. е. манифестируются в ответ на актуальную ситуацию развития ребенка [1].

С целью исследования эффективных форм диагностики родительской компетентности мы будем ориентироваться на следующую возрастную периодизацию, которая предложена В.С. Мухиной:

#### I. Детство.

Младенчество (от 0 до 12-14 месяцев).

Ранний возраст (1 до 3 лет).

Дошкольный возраст (3 до 6-7 лет).

Младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет).

II. Отрочество (от 11-12 до 15-16 лет).

Целью настоящей статьи является описание опыта дополнения и модификации нами диагностической методики оценки родительской компетентности (Метод Незаконченных Ситуаций, Н.Д.Михеевой) на основе использования компетентностного подхода [1; 2].

Данная методика родительской компетентности представляет собой набор из 20-ти ситуаций, (которые связаны с определенным проблемным поведением ребенка), предъявляемых родителю. От испытуемого требуется закончить описание ситуации конкретной реакцией родителя. Указывается, что нужно записывать наилучшую, «образцовую», «правильную» реакцию с точки зрения испытуемого. То есть предлагается описать некий эталон, который является имплицитным представлением родителя о взаимодействии с детьми.

В качестве теоретической базы для создания методики автор исходит из гуманистического подхода в психологии (М.Н. Берулава, И.Н. Семенов и др.). В его основе лежит представление о ребенке как отдельной, требующей уважения личности со своими потребностями и нуждами. «Задача родителей в русле гуманистического подхода видится как содействие всестороннему развитию ребенка – его самостоятельности, активности, инициативности, позитивного самовосприятия, уверенности в себе, способности к сотрудничеству, способности сопереживать другим, понимать их и т. п.» [1, с. 281].

Проблемные ситуации предлагаются для диагностики компетентности родителям дошкольников (3–6 лет), школьников (7–10 лет) и подростков (11–16 лет).

Исходя из логики возрастной периодизации (В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин) нами была предпринята попытка создать подобный диагностический инструментарий для родителей детей раннего возраста (1 до 3 лет), предполагая, что в указанном возрасте родители тоже могут сталкиваться с проблемами во взаимодействии с детьми [4].

Отталкиваясь от положений Н.Д. Михеевой, работа над дополнением методики была начата с определения типичных проблемных ситуаций взаимодействия родителей с детьми [3]. На этом этапе создания дополнения методики группе испытуемых (20 испытуемых, 12 женщин и 8 мужчин, в большинстве своем имеющие одного и более детей, в возрасте от 21 до 45 лет, опрос был частично проведен в социальных сетях), было предложено смоделировать по пять проблемных ситуаций взаимодействия родителей с детьми от 1 до 3 лет. Испытуемым было разъяснено, что, придумывая проблемные ситуации, они могут опираться на свой опыт, опыт своих знакомых, близких, друзей. Было сделано предположение (как кажется, вполне обоснованное), что ситуации, сконструированные испытуемыми, действительно будут отражать их опыт взаимодействия с детьми, собственный опыт или опыт обращавшихся к ним родителей. Всего было получено 78 ситуаций, которые были оценены экспертом – психологом-практиком (со стажем работы по вопросам детско-родительских отношений) на предмет реалистичности и встречаемости в работе с родителями и детьми. Следует отметить, что ни одна из придуманных ситуаций не была отвергнута по признаку нереалистичности. Многие ситуаций повторялись, что является, на наш взгляд подтверждением экологичности методики.

На основе эмпирического анализа ответов испытуемых на предварительной стадии исследования Н.Д. Михеева выделяет такие типы ситуаций [3]:

1. Действия или реакции ребенка, выражающие протест в отношении озвученных границ поведения.

2. Выражение ребенком желаний, нарушающих установленные в семье границы возможного и допустимого.

3. Проявления собственной активности ребенка.

4. Прямое или косвенное выражение ребенком физических или моральных страданий.

На основании выделенных типов ситуаций, логики дизайна Методики Незаконченных Ситуаций и анализа результатов опроса испытуемых, нами была предпринята попытка создания инструментария для диагностики родительской компетентности детей от 1 года до трех лет. В инструкцию помимо варианта реплики, добавлен вариант действия родителя на определенную ситуацию. Это обусловлено особенностями речевого развития и потребностями детей от 1 до трех лет.

В итоге наша методика представляет собой набор из 20-ти ситуаций, предъявляемых родителю. От испытуемого требуется закончить описание ситуации реакцией родителя.

Тестовые ситуации.

Инструкция: «Эта методика на умение общаться с детьми. Закончите ситуацию такой репликой или действием взрослого персонажа, какую вы считаете наиболее подходящей, «правильной», «полезной».

1. Владик 2 года с мамой возвращался из магазина. Когда они подходят к лестнице у подъезда, он говорит, что не может сам идти ножками и попросит маму понести его. У мамы в руках сумки. Мама говорит:

2. Вечером пришло время ложиться спать. Маша 2 года отказывается идти в постель, а хочет, чтобы мама почитала ей сказки. Мама читает ей несколько сказок. Потом девочка говорит, что она голодная, хочет есть и пить. Мама отвечает:

3. Даня 1.5 года играет на площадке с ребятами. Вдруг один мальчик ударяет Даню лопатой. Даня плачет и бежит к маме. Мама говорит:

4. Сереже 1 год и он только что научился ходить. На улице на лавочке он увидел интересную игрушку, пошел за ней, спотыкнулся и упал. Мальчик расстроен и плачет. Действия мамы:

5. Сестра двухлетнего Ивана построила из Лего целый город. Иван подошел и сломал его. Сестра бежит к маме и рассказывает о случившемся. Мама говорит:

6. Пришло время собираться на прогулку. Трехлетний Саша хочет сам одеваться. Но делает он это очень медленно и неаккуратно. Мама пытается ему помочь, но Саша говорит: «Я сам!». Мама отвечает:

7. В магазине двухлетняя Аня увидела красивую куклу и взяла ее. Мама не разрешает Ане купить куклу. Девочка падает на пол и начинает кричать и требовать покупку. Действия мамы:

8. Пока мама была на кухне Егор (1.5 года) в спальне высыпал на пол землю из горшков с цветами. Мама зашла в комнату и говорит:

9. Двухлетний Алеша на прогулке решил поиграть в догонялки и побежал в сторону проезжей части. Алеша знает, что мама не разрешает ему убежать на дорогу. Действия мамы:

10. После завтрака обычно двухлетняя Настя смотрит одну серию «Лунтика» на планшете. Серия кончилась и началась следующая, но Настя не отдает планшет маме. Действия мамы:

11. Володя 2 года только научился самостоятельно есть, но делает он это медленно и неаккуратно. Сегодня ему нужно поесть побыстрее, так как он с мамой записан ко врачу. Пора уже одеваться, а Володя все еще ест. Мама предлагает докормить сына, но Володя отказывается от помощи и скандалит. Мама говорит:

12. На прогулке в песочнице Кате понравилась формочка мальчика. Катя взяла ее поиграть, но мальчик тоже хочет в нее играть. Мальчик пытается отнять формочку у Кати, а Катя не отдает чужую игрушку. Дети начинают плакать. Мама говорит:

13. Годовалый Стасик сидит на коленях у мамы. Папа приходит и садиться рядом с мамой и обнимает ее. Стасик начинает кричать, плакать и замахиваться руками на папу. Действия мамы:

14. Трехлетняя Юля пришла в садик. Настало время расставаться с мамой. Юля плачет и не пускает маму. Кричит: «Мама! Не уходи!» Действия мамы:

15. Юра 2 года хочет все делать первым, в том числе заходить и выходить из двери. В лифт, где едет Юра и его мама, заходит мужчина. Все спускаются на первый этаж. Мужчина выходит первым. Юра кричит ему: «Ты плохой!». Мама говорит:

16. Лера (2 года) играет с ребятами. У нее много игрушек, но она ни с кем не хочет делиться, прячет игрушки в свою сумку. Мама говорит:

17. Трёхлетняя Мила рисовала красками и испачкалась пока мама не видела. Девочка решила постирать вещи, но у нее ничего не получилось. Мама увидела это и говорит:

18. Годовалый Арсений отказывается есть овощное пюре, закрывает рот, отворачивается, когда мама подносит ложку с едой и кидает еду на пол. Действия мамы:

19. Малыши с мамами гуляют на площадке. Приходит и Света, которой 2 года. У нее новая каталка. К Свете подходит мальчик отнимает игрушку и убегает с ней. Девочка плачет и бежит к маме. Мама говорит:

20. Игорю три года и ему не нравится ходить на горшок. Мама видит, что Игорь хочет в туалет и предлагает ему сходить на горшок, но мальчик снимает штаны и ходит на пол. Мама говорит:

В статье описаны результаты первого этапа создания дополнения и модификации методики диагностики психолого-педагогической компетентности родителей (МНС). На данный момент на основе эмпирического анализа Н.В. Михеевой нами были выделены четыре психологически разных типа проблем в детско-родительских отношениях. На этой основе сформированы наборы тестовых ситуаций для родителей детей от 1 года до трех лет, в дополнение уже к имеющимся трем возрастным группам. Дальнейшая работа над тестом будет состоять в эмпирической валидации методики и проверке ее надежности и определении ее валидности.

#### *Литература*

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2010 366 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Михеева Н.Д. Методика незаконченных ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности / Н. Д. Михеева. С.49-56.

4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006 - 608 с.

5. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / отв. ред.-сост. И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина. М. Подольск. Аналитика Родис. 2011 402 с.

**Карташева П.И.**

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

*e-mail: kartasheva.paulina@yandex.ru*

*Научный руководитель: Павленко Т.А., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИГРОВЫМИ МЕТОДАМИ**

*В статье рассматривается актуальная проблема развития произвольного внимания младших школьников. Представлены результаты практических и теоретических исследований на эту тему. Отмечается, что показательным является преимущественно положительные ответы родителей (86,8%) на вопрос о желании развивать внимание у детей для улучшения их академических результатов. Обосновывается необходимость коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение уровня произвольности внимания младших школьников. Описывается игровой подход к решению проблемы. Показано, что для развития произвольного внимания представляют наибольший интерес дидактические игры и игры, развивающие навыки и умения. Особое место в развитии внимания занимают игры с правилами.*

*Ключевые слова: произвольное внимание, младший школьный возраст, игровые методы.*

Современные тенденции развития постиндустриального общества имеют как положительные, так и отрицательные последствия для развития детей. Авторы работ по философии, психологии, социологии, культурологии отмечают стремительно увеличивающуюся технологизацию всех сторон жизни. В связи с возрастающим потоком информации, появлением в повседневной жизни множества электронных устройств (сотовых телефонов, телевизоров, планшетов и т.д.) все яростнее проявляется необходимость развития способностей переработки информации, следования намеченному плану, целеполагания. В формировании и развитии вышеперечисленных способностей и умений произвольное внимание играет важную роль, как и в целом в процессе обучения.

В настоящем времени проблемам образования и поиску возможностей его совершенствования посвящено множество исследований, как психологов практиков, так и известных ученых. На эти темы можно встретить публикации Медведевой И.Я., Шишовой Т.Л., Фельдштейна Д.И и др. Современные педагоги и родители все чаще с тревогой говорят о проблемах в обучении, связанных с не способностью детей младшего школьного возраста должным образом сосредоточиться на заданиях, отвлекаемости на посторонние предметы. Все чаще встречаются дети с двигательной расторможенностью и сверхподвижностью, а значит, не обладающие в должной мере способностью удерживать цель деятельности и достигать желаемого результата. Младшим школьникам с проблемами в развитии внимания нелегко изучать материал школьной программы и осваивать способы учебной работы, так как им сложно сосредоточиться, удерживать внимание на нужном объекте, проявляется высокая отвлекаемость и утомляемость, возрастает число ошибок, падает успеваемость. Как следствие таких сложностей в обучении учащихся может формироваться отрицательное отношение к учебному процессу. Детям трудно сориентироваться и сосредоточиться на учебном материале из-за возросшего объема необходимых для усвоения знаний, обрушивающегося шквала новостей, информации из социальных сетей, недостаточного отдыха, физической активности и пребывания на свежем воздухе. Также немаловажно учитывать, что систематические требования к интеллектуальной деятельности, не включенной в игровую или практическую ситуацию, появляются впервые с поступлением в школу и часто в связи с этим появляется

отрицательное отношение к школьному обучению [4, с.68]. Педагогам в свою очередь тоже сложно построить образовательный процесс с учетом нарушений развития внимания у детей и быстроменяющихся требований к учебному содержанию в современной системе образования.

Феномен внимания изучается начиная с античных времен и до сих пор нет полной ясности в том, к какой психологической категории оно относится: функциям, процессам или состояниям. В научных исследованиях внимание определяется как динамическая сторона сознания, характеризующая степень его направленности на объект и сосредоточения на нем с целью обеспечения его верного отражения в течение времени, нужного для выполнения определенного акта деятельности или общения [5, с.32]. Ученые отмечают, что ни один психический процесс, будь то мышление, восприятие, воображение, память, не может действовать без внимания.

В работах В. Вундта, Т. Рибо, У. Джемса, Э. Титченера были сформулированы основополагающие понятия психологии внимания и предложены основные направления его экспериментального исследования. В. Вундтом характеризовалось внимание как психический процесс. У. Джеймс связывал внимание с таким свойством сознания, как избирательность. Т. Рибо видел обусловленность внимания интенсивностью и продолжительностью эмоциональных состояний, ассоциированных с объектом внимания. За последнее время было создано множество теорий, выявляющих законы функционирования внимания, его природу. На основе каждой из них была предложена своя модель внимания. В отечественной психологии по проблемам внимания наиболее значительные идеи были высказаны Л.С. Выготским (в рамках культурно-исторического подхода), Гальпериным П.Я., Н.Ф. Добрыниным, Леонтьевым А.Н., С.Л. Рубинштейном (в контексте деятельностного подхода), Узнадзе Д.Н. (теория установки).

Существует множество классификаций внимания, одна из которых основывается на степени участия управления этим процессом. По этому признаку различают три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Для повышения успешности обучения младших школьников важно развивать именно произвольное и послепроизвольное внимание. В своей работе мы остановимся на развитии произвольного внимания.

В психолого-педагогической литературе можно найти различные определения и характеристики произвольного внимания. Чаще всего оно характеризуется как сосредоточение на объекте, которое сознательно регулируется и направляется требованиями деятельности. Считается, что произвольное внимание возникает тогда, когда стоит цель или задача быть внимательным к внутреннему умственному действию или к какому-либо внешнему предмету.

Изучением развития в младшем школьном возрасте занимались такие психологи, как Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., А.К. Дусавицкий и др. Давыдов В.В. отмечал, что понятие младший школьный возраст появилось сравнительно недавно – с введением обязательного и всеобщего образования. Эльконин Д.Б., являющийся автором периодизации психического развития в детском возрасте, выделял преимущественное развитие в этом возрасте сферы познания. Дусавицкий А.К. на основе своих исследований сделал вывод о решающей роли новообразований младшего школьного возраста для дальнейшего развития психики. Основной деятельностью, которая обеспечивает формирование психических свойств и качеств ребенка младшего школьного возраста, является учебная, познавательная деятельность [3, с.11].

«Развитие ребенка, — пишет Л.И. Божович, — имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается» [2, с. 16]. Ученый считает, что в период младшего школьного возраста в фокусе психического развития находится развитие самой произвольности: формируется произвольность внимания, мышления и памяти ребенка;

возникает способность действовать организованно, в соответствии с требованиями и стоящими задачами.

Развитие внимания младшего школьника является одним из факторов его успешного обучения в школе. У детей это развитие идет от постановки целей, поставленных перед ними взрослыми, к реализации самостоятельно поставленных перед собой задач, от постоянного контроля учителя деятельности самоконтроля.

Целью нашего исследования является изучение представлений родителей детей 6-8 лет о развитии внимания детей, имеющих сложности. Нами был проведен опрос среди родителей детей младшего школьного возраста, учащихся двух школ города Королева Московской области. По результатам опроса можно сделать выводы о том, что в основном родители довольны учебой своих детей (15,8% оценивают учебу как отличную и 71,1% как хорошую), но есть родители, которые выделяют трудности в обучении (13,5%). Примерно половина ответивших (44,7%) отмечают не частую отвлекаемость детей во время выполнения домашних заданий, 36,8% опрошенных родителей заметили достаточно частую отвлекаемость учащихся во время занятий дома и в школе. Это, на наш взгляд, довольно высокий показатель. Еще важно отметить повышенную утомляемость детей 13,2%, среднюю утомляемость своих детей отмечают 23,7% родителей. Высокая утомляемость тоже вносит свой вклад в сложности обучения и негативное отношение к учебе. Необходимо заметить, что показательным является преимущественно положительные ответы родителей (86,8%) на вопрос о желании развивать внимание у детей для улучшения их академических результатов.

При работе над развитием произвольного внимания учитывается развитие таких характеристик внимания, как избирательность, объём, распределение, концентрация, устойчивость и переключаемость.

Произвольное внимание развивается при соблюдении следующих условий: учебная информация понятна и доступна, интересна, вызывает сильные эмоциональные переживания; ребенку комфортно психологически и физически; учебный процесс соответствует потребностям ребенка и содержит творческие элементы, учитывает индивидуальные особенности школьника; если налажено сотрудничество с родителями и др.

Одним из направлений работы по развитию произвольности внимания младших школьников могут быть игровые приемы в процессе учебной деятельности во время уроков и во внеурочное время.

В психолого-педагогической литературе игровые методы обучения описываются, как методы, которые в игровой форме воссоздают ситуации, направленные на усвоение норм и правил поведения в обществе, способствуют формированию социального опыта, совершенствуют навыки управления поведением.

По мнению Л.С. Выготского игра представляет естественную особенность человеческой природы. Он считает, что иначе она не могла бы получить столь широкое распространение. Авторы Рубинштейн С.Л., Макаренко А.С., Крупская Н.К. подчеркивали важность игр для развития ребенка в любом возрасте.

Можно сделать вывод об особом месте игры в жизни ребенка. При помощи комплекса игр повышается работоспособность, снижается отвлекаемость во время урока, лучше запоминается и усваивается материал. Игровая деятельность способствует развитию мышления, памяти, внимания, углублению и расширению представлений об окружающей действительности. В процессе игровой деятельности наиболее активно формируются личностные особенности и психические качества ребенка. Играя, дети способны выполнить большой объем работы, который никогда не смогли бы выполнить в обычных учебных условиях. В ходе игры, если все получается, ребенок может испытывать такие эмоциональные чувства как радость, восторг, открытость новому, неизведанному. Равные для всех правила игры создают атмосферу порядка, организованности и справедливости.

Существует множество классификаций игр. По виду педагогического воздействия их можно разделить на: дидактические; воспитательного воздействия; развивающие различные навыки и умения; социализирующего воздействия.

В практике коррекции и развития внимания используют игры, разработанные в нейропсихологических, психологических, педагогических науках [1]. Для развития произвольного внимания представляют наибольший интерес дидактические игры и игры, развивающие навыки и умения. Особое место в развитии внимания занимают игры с правилами. В качестве вариантов игр в образовательный процесс вводятся физкультминутки с занимательными текстовыми сопровождениями. Особенно это важно для первоклассников, чье внимание в период школьного обучения еще формируется. На уроках используются тексты с заведомыми ошибками, чтобы дети могли их находить и исправлять их, чувствовать себя компетентными, попробовать себя в роли учителя. Дети также с интересом выполняют задания по вычеркиванию определенных букв, цифр; на запоминание случайного набора слов и т.д. Эти и другие игровые элементы полезно включать в учебную и внеурочную деятельность учеников начальной школы для развития свойств внимания.

#### *Литература*

1. Азарова Л.Н., Журавлева Е.А., Павленко Т.А. Психологическая служба образования: задачник-практикум: учебно-методическое пособие. М.: Перо, 2018. 154 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. – М.: «Просвещение», 2003. 148 с.
4. Славина Л.С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся 1 класса в учебной работе / Л.С. Славина // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал / ред. В.В. Рубцов. 2012. № 4.
5. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль.: Академия развития, 1996. 192 с.
6. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одарённых детей // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 97-101.

**Кукушкина Ю.А.**

*руководитель социально-психологической службы ГБОУ «Школа №956», г. Москва  
e-mail: j.a.kukushkina@gmail.com*

### **УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

*В статье представлена современная ситуация развития психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в столичном образовании. Основной целью психолого-педагогического сопровождения представляется создание условий, в которых возможны реализация и развитие потенциала обучающихся с ОВЗ, оказание комплексной психолого-педагогической поддержки и сопровождения в процессе включения ребенка в образовательную и социокультурную среду, эффективное освоение адаптированной основной образовательной программы. Описаны условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен опыт поддержки и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в одной из столичных общеобразовательных школ.*

*Ключевые слова: инклюзивная практика; психолого-педагогическое сопровождение; условия эффективной реализации сопровождения*

Достаточно продолжительное время происходит развитие инклюзивной практики в образовании. С каждым годом все большее число семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) уходят с семейной и домашней формы обучения и хотят получать образование в обычной общеобразовательной школе. Соответственно, эффективность обучения, воспитания и социализации такого ребенка становится ответственностью не только семьи, но и образовательной организации. После принятия ФГОС НОО ОВЗ возможность получения образования появляется у любого особого ребенка. Для этого в образовательных организациях создаются специальные условия, где целью работы является не только достижение образовательных результатов, но и повышение качества жизни таких обучающихся, формирование их жизненных компетенций.

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательной организации, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей [5, с.6]. Успешность включения особого ребенка в среду общеобразовательной школы, его адаптация и социализация будет эффективной только при грамотном психолого-педагогическом сопровождении различных сторон инклюзивной практики.

В теории и практике как дошкольного, так и школьного образования феномен психолого-педагогического сопровождения рассматривается в связи с различными видами помощи ребенку: в направлении его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, семейного воспитания и т.д. [1; 2; 3; 4]. В контексте нашей статьи мы опираемся на понимание психолого-педагогического сопровождения как организации профессиональной деятельности, обеспечивающей создание специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями, испытывающими трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (С.В. Алехина, М.М. Семаго, Е.И. Казакова и др.).

Основной целью психологической поддержки и помощи является создание таких условий, в которых возможна реализация и развитие всех ресурсов обучающихся с ОВЗ, оказание комплексной психолого-педагогической поддержки и сопровождения в процессе включения ребенка в образовательную и социокультурную среду, в достижении основных образовательных результатов согласно адаптированной основной образовательной программы [6, с.7].

Проанализируем условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения, выделенные Н.Я. Семаго [5].

1. Принятие философии инклюзии и проведение инклюзивной политики всеми специалистами сопровождения. Действительно очень важно, чтобы все участники образовательных отношений понимали значимость принятия и позитивного восприятия ребенка с особыми потребностями. Не только от родителей, но в целом от взрослого зависит, как ребенок будет реагировать и как он будет относиться к разным событиям и другим людям. Для этого важны правила и нормы, которые приняты в семье среди близких и значимых людей, в детском саду, школе, стране. Если воспитатель или учитель демонстрирует определенное отношение к детям, другие дети это усваивают, но могут демонстрировать различные реакции. Умение учителя и специалиста сопровождения инклюзивной практики состоит в том, чтобы выяснить причины неприятия, разъяснить, преломить ситуацию и показать ребенку конструктивный способ взаимодействия, достижения желаемых отношений.

2. Подготовка и сопровождение специалистов и педагогов для работы в инклюзивной среде образовательной организации. Учителя и специалисты должны быть готовы работать с особыми детьми, и в человеческом отношении, и в профессиональном.

Обязательная подготовка и переподготовка должны быть у каждого взрослого, который работает в системе инклюзии. Для этого образовательной организации важно иметь разносторонние сетевые формы сотрудничества с различными учреждениями, которые оказывают специализированную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам.

3. Важность знания особенностей развития различных категорий детей с ОВЗ. Наверное, это один из самых сложных критериев для реализации в условиях инклюзивных преобразований школы. Психологические знания для всех участников образовательного процесса в современных условиях просто необходимы. Поэтому так важна роль психолога как специалиста по развитию.

4. Профессиональное междисциплинарное взаимодействие в психолого-педагогическом консилиуме – это основной механизм помощи ребенку и регулирования отношений между семьей и системой образования. Согласно заключению и рекомендациям центральной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ЦПМПК) строится процесс помощи и сопровождения ребенка с ОВЗ командой специалистов образовательной организации города Москвы.

5. Адекватная разработка и реализация коррекционной программы как компонента адаптированной образовательной программы. На основании заключения и рекомендаций ЦПМПК строится индивидуальный образовательный маршрут, в котором прописываются специальные образовательные условия, определяются ожидаемые образовательные результаты учащегося и формируется график коррекционных занятий со специалистами ППк образовательной организации. В течение года отслеживается динамика развития обучающегося, в случае необходимости проводится коррекция образовательной траектории.

В данной статье представляется возможным познакомиться с опытом сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе города Москвы №956. В образовательной организации психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по трем направлениям:

- сопровождение на уровне всей образовательной организации посредством организации и осуществления работы психолого-педагогического консилиума;
- сопровождение на уровне педагогического коллектива и семьи за счет организации различных мероприятий консультационно-просветительского характера по принятию и развитию инклюзивной философии и практики;
- сопровождение на уровне конкретного обучающегося за счет разработки и реализации планов по индивидуальным образовательным маршрутам, которые отражают специфику образовательной деятельности учителей и коррекционной работы специалистов.

В процессе сопровождения осуществляется решение таких задач, как комплексная диагностика актуального уровня развития ребенка и мониторинг его достижений, определение специальных образовательных условий, коррекция и развитие эмоционально-волевой, коммуникативной, регуляционной и познавательной сфер, просветительская работа по повышению профессиональной компетенции учителей, работа с семьями воспитанников и обучающихся. Учет особенностей и потребностей развития различных категорий детей с ОВЗ: особенностей варианта отклоняющегося развития, особенностей темпа деятельности и работоспособности при фронтальной работе, потребности в особом стиле учебного взаимодействия с ребенком.

Главными задачами психолого-педагогического консилиума, как основного механизма регулирования отношений между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса в школе, является:

- системная и комплексная междисциплинарная работа всех участников образовательного процесса с целью успешного включения обучающегося с ОВЗ в социальное и образовательное пространство школы;

- формирование толерантности к мнению другого, умению работать в команде;
- выработка «единого языка» и технологий междисциплинарного взаимодействия специалистов;
- помощь учителям в выборе направления и «глубины» адаптации программного материала;
- мониторинг реализации решений ППк и эффективности ИОМ.

В школе осуществляется сопровождение в рамках коррекционной программы учащихся специалистами психолого-педагогического консилиума. Реализуется достаточно большой спектр программ логопедической, психологической и нейропсихологической помощи: программы, направленные на психологическую коррекцию эмоциональных нарушений; формирование функций контроля, регуляции поведения, произвольности познавательных процессов; коррекцию несформированности основных психических функций; поддержание возможностей темповых характеристик и многие другие. Дефектологическая помощь, направленная на коррекцию и развитие познавательной деятельности, мыслительных операций на основе изучаемого программного материала. Сопровождение образовательной деятельности ребенка тьюторами и ассистентами.

Таким образом, важными результатами комплексной работы психолого-педагогического сопровождения по освоению АООП и социальной адаптации и социализации детей с ОВЗ являются:

- достижение ожидаемых образовательных результатов каждым обучающимся;
- сформированные, упорядоченные представления о себе и окружающем мире у ребенка с ОВЗ;
- сформированные социальные, коммуникативные, бытовые, учебные навыки;
- возможность самостоятельно решать повседневные практические ситуации на основе имеющегося опыта, сформированных знаний и навыков.

### *Литература*

1. Адушкина К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. Екатеринбург, 2017. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf>
2. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – 512 с.
3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. и др. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 4. С. 29 – 37.
4. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Ващилин А. С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Ващилин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 19-34.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с. ISBN 978-5-94051-121-3.
6. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

**Лаврентьева А.А.**

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: Lavrenteva@mgpu.ru*

*Научный руководитель: Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

## **ОБРАЗ ТЕЛА КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*В статье рассмотрено понятие образ тела в трудах Х. Брукс, А. В. Коростелиной, В.С. Мухиной, И.В. Поставневой. Описываются современные концепции телесности в психологии, раскрываются возможные последствия неудовлетворенности детьми и подростками своей внешностью. Обосновывается положение о том, что знания подростков о своем теле и эмоционально-ценностное отношение к нему, реализующееся в действиях по его развитию является значимым фактором позитивной социализации подростков различных категорий. Показано, что для детей, подростков и юношей негативное отношение к своему телу, как правило, становится серьезным препятствием позитивной социализации. Подчеркивается свойственная детям и подросткам с физическими дефектами низкая самооценка, которая, как правило, сочетается с нереалистическими ожиданиями по отношению к своим физическим возможностям и искажениями в восприятии собственного тела. Отмечается, что на современном этапе сохраняется интерес исследователей к изучению образа тела как в рамках феноменологического подхода, так и в рамках номотетических подходов, ориентированных на количественные методы исследования образа тела. В этом направлении изучение образа тела подростков, имеющих различные дефекты внешности представляется перспективным.*

*Ключевые слова: образ тела; телесность; внешний облик; социализация, подросток.*

В современном мире возросла актуальность проблемы «идеального тела». В мегаполисах, маленьких городах и даже отдаленных сельских поселениях по всему миру в повседневность стремительно вторгаются технологии, позволяющие осуществлять коммуникацию без ограничений. Интернет, телевидение, мобильные телефоны: эти ресурсы становятся трансляторами обобщенного образа красивого и некрасивого тела. С рекламных стендов смотрят красивые люди. Рекламные обращения внушают аудитории, что внешность может повлиять на жизненный успех, белоснежные зубы могут помочь получить работу или красивая причёска, поможет найти свою любовь. Внешний облик, красивое тело часто рассматриваются как средство успешного вхождения в мир социальных отношений.

Телесность человека является предметом исследования таких наук как психологии, анатомии, философии, антропологии и физиологии. На данный момент существует не малое количество эмпирических и теоретических исследований тела, как биологического феномена и основы личностного развития человека. Одно из значимых понятий в спортивной психологии является термин «образ тела». В данной области психологии считается, что основой построения образа здорового человека, является позитивное представление о своем теле.

Современная молодежь достаточно активно стала распространять «идеальное», «красивое» и главное «правильные пропорции» тела через социальные сети, такие как [instagram.com](https://www.instagram.com), [facebook.com](https://www.facebook.com), [vk.com](https://www.vk.com), это выражается в публикации фотографий, ведение социальных записей, которые обладают мотивирующим эффектом для большего количества молодых людей. При этом выбор средств достижения цели часто не соотносится с последствиями для здоровья человека. Применяются специальные добавки, медикаменты,

вмешательство в виде пластической хирургии для достижения искомого результата – «идеального» тела.

Ежедневно люди встречаются с утверждением, что внешность – это очень важно и если ты отличаешься от канонов красоты, то ты не такой как все, а значит, не добьешься успеха. В связи с этим люди начинают предъявлять большое количество требований к своей внешности, что приводит к повышению процента неудовлетворенности собственным внешним видом.

Неудовлетворенность собственной внешностью может иметь разные проявления от ситуационного эмоционального дискомфорта, когда внимание человека сосредоточено на своем внешнем облике до нарушений психического здоровья. В ситуациях, когда неудовлетворенность подростка своей внешностью сочетается с трудными жизненными ситуациями, психологическая помощь позволит избежать более серьезных расстройств психического здоровья. Все чаще за последнее время в кабинет психолога обращаются родители, чьи дети имеют расстройства пищевого поведения. Следует отметить, что такие проблемы встречаются не только у девушек, но и у юношей. Показано, что наряду с детьми, которые имеют расстройство пищевого поведения, за помощью психолога обращаются и дети, которые перенесли хирургические вмешательства. Первые озадачены своей полнотой и излишним весом, из-за утраченного контроля над своим пищевым поведением, а для вторых, тело без шрамов или дефектов опорно-двигательного аппарата становится сверхценным травмирующим идеалом [2]. Для детей, подростков и юношей негативное отношение к своему телу, как правило, становится серьезным препятствием позитивной социализации.

В настоящей статье нами обосновывается положение о том, что знания подростков о своем теле и эмоционально-ценностное отношение к нему, реализующееся в действиях по его развитию является значимым фактором позитивной социализации подростков различных категорий. При этом особый вес позитивный образ тела в процессе социализации приобретает применительно к категории подростков, имеющих различные дефекты внешности.

Приблизиться к пониманию значимости формирования позитивного образа тела в развитии личности ребенка, на наш взгляд, позволяет тезис Л.С. Выготского о вторичном дефекте. Так, Л.С. Выготский утверждал, что физический дефект вызывает социальный вывих, который затрудняет социализацию ребенка и оказывает сильное влияние на его позицию к самому себе и отношению к окружающему миру. Стоит заметить, что осложняет формирования социального Я ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата прежде всего социальная депривация, а именно, неадекватная реакция окружающих на физический дефект ребенка, что неизбежно приводит его к осознанию собственной неполноценности [1].

Понятия «схема тела», «образ тела», «телесный опыт», «физическое – Я» были привнесены в психологию из психотерапевтической и психиатрической практики. Нетождественность образа тела физическому телу человека, его двойственная природа и зависимость от межличностного взаимодействия, послужили основой научного интереса отечественных и зарубежных психологов. В работах отечественных исследователей образ тела позиционируется в качестве одного из важнейших структурных компонентов самосознания личности (Бернс Р., Мухина В.С., Пиаже Ж., Рубинштейн С.Л., Сеченов И.М., Соколова Е.Т. и др.) [3]. Так, на обширном эмпирическом материале И.В. Поставневой показана значимость образа тела в формировании самосознания детей старшего дошкольного возраста с физическими дефектами [5, 6, 7].

Р. Бернс считал, что «тело» – это осязаемая и видимая составляющая часть нашего «Я». Николаева В.В. в своей статье цитируя психолога, приводит утверждения, что человек может осязать, слышать и видеть свое тело. Наше тело, это то, что дается нам при рождении и мы не можем от него отказаться или выбрать наиболее понравившееся нам. Наше тело ежедневно видят сотни людей, потому что оно является частью нас и нашей личности.

Возможно скрыть только какую-то его часть от публики, но полностью его никогда не спрятать от окружающих. Именно поэтому наши внешние отличительные черты напрямую влияют на психику и качество нашей жизни, что непременно может изменить нашу оценку самого себя и других людей [4].

Проблема позитивной социализации детей и подростков в настоящее время стала предметом научного интереса значительного числа исследователей. Позитивная Я-концепция, адекватная самооценка, по мнению Р.Бернса, тесно связаны с представлениями человека о собственной внешности. Показано, что позитивная Я-концепция и адекватная самооценка, подкрепляемая оценками референтного окружения, являются важными условиями позитивной социализации детей и подростков. И напротив, отрицательные оценки окружения относительно внешности, по нашему мнению, выступают в качестве риска негативной социализации. Таким образом, «социальность» психики и образа тела, в том числе, в значительной мере определяет значимость образа тела для развития личности на первых этапах онтогенеза. Следует отметить, что на самооценку и Я-концепцию личности оказывает как образ тела в целом, так и отдельные компоненты образа тела и зоны тела [4].

Существует много составляющих телесного образа, три признака особенно характеризуют нормальное представление о собственном теле. Во-первых, представление о собственном теле могут быть подвижными, то есть образы тела способны изменяться под влиянием внутренних и внешних факторов, например ощущений человека или оценочное мнение значимого человека. Однако необходимо заметить, что стержневая телесная схема все же неизменна, это обосновано внутренней потребностью человека в стабильности и целостности. В некоторых случаях люди, у которых есть проблемы с управлением собственным телом, не пропускают в свою телесную схему новую, по их мнению, противоречащую информацию, что отрицательно влияет на социализацию в обществе. Во-вторых, образ тела связан с реальностью мира и здоровыми сторонами личности: ментальный образ тела совпадает с тем, как в действительности выглядит тело или, другими словами, как окружающие воспринимают его. В-третьих, образ тела - это не двухмерная картинка, которую человек видит в зеркале или на фотографиях, это трехмерный образ, в полной мере доступный лишь окружающим. Тело человека — это единый объект, в котором можно зрительно выделять отдельные самостоятельные части целостного образа.

Анализируя труды советского и российского психолога В.С. Мухиной, в которых она рассматривает самосознание, можно предположить наличие у детей подросткового возраста, которые имеют физические дефекты, наличие наименее устойчивых к влиянию внешних факторов личностных качеств. В.С. Мухина утверждает, что существуют комплекс психотравмирующих факторов, попутных какому-либо физическому дефекту тела ребенка. Данный комплекс может оказывать влияние некоторые личностные образования подростков. В концепции структуры самосознания выдвигается гипотеза, что одним из самых нестабильных психологических образований детей с физическими недостатками, является образ тела. [3]. И.В. Поставнева, исследуя образ тела, привела доказательства, что причиной уязвимости образа тела является первичность его возникновения в онтогенезе, а также близость его к материальной основе – реальному телу [5].

Hilde Bruch в своих трудах утверждает, что нарушение образа тела может значить больше, чем искажение схемы тела [8]. Структура «Я» представляет собой целое, состоящее из внутренне связанных частей психики и тела человека. Связь тела и психики обоюдна. Как чувства, мысли и установки управляют движениями тела, так и тело влияет на мысли, установки и чувства. Следовательно, физическое тело служит в качестве моста между внутренним и внешним опытом. Изменения в паттернах движений могут привести к изменению внутренних восприятий, таких как образ тела или чувства по поводу своего «я». Подобно этому, изменения движений могут происходить в результате изменений во внутреннем мире человека. По причине излишнего веса, нарушений в опорно-двигательном

аппарате, выраженных лицевых дефектах, подростки начинают менять свою модель поведения в той или иной ситуации, что приводит к трудностям в социализации.

Проведенный анализ результатов современных исследований позволяет также утверждать, что дети с различными физическими недостатками имеют особенности в самооценке и когнитивном развитии. Было отмечено, что таким детям свойственна низкая самооценка, которая, как правило, сочетается с нереалистическими ожиданиями по отношению к своим физическим возможностям и искажениями в восприятии собственного тела. Отмечается, что одной из весомых причин влияния образа тела на способность добиваться успеха и строить взаимоотношения с окружающими является разрыв между реальным и идеальным «Я».

Таким образом, можно сделать некоторые обобщения:

1. Нарушения в развитии образа тела большинством исследователей понимается как когнитивные и аффективные искажения, которые отражаются на эффективности функционирования физического тела. Функционирование физического тела и его психическое отражение в образе тела представляют собой неразделимое единство.

2. Образ тела – трансформируется в течение всего периода онтогенеза и остается сенситивным к социальному воздействию, представлениям о теле человека, культивирующимся в обществе.

3. Знания подростков о своем теле и эмоционально-ценностное отношение к нему, реализующееся в действиях по его развитию является значимым фактором позитивной социализации подростков различных категорий. При этом особый вес позитивный образ тела в процессе социализации приобретает применительно к категории подростков имеющих различные дефекты внешности.

В настоящее время сохраняется интерес исследователей к изучению образа тела как в рамках феноменологического подхода, так и в рамках номотетических подходов, ориентированных на количественные методы исследования образа тела. В этом направлении изучение образа тела подростков имеющих различные дефекты внешности представляется перспективным.

#### *Литература*

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М.Лифанова; Авт. коммент. М.А.Степанова. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
2. Коростелина А. В. Образ тела как психологический феномен / А. В. Коростелина // Вопросы психологии. М., 1999. № 4. С.110-114.
3. Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. – 2-е изд. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
4. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии./ В.В. Николаева // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 2005. С. 84-93.
5. Поставнева И. В. Особенности образа тела у детей с физическими дефектами:автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / И. В. Поставнева. М., 1996. 18 с.
6. Поставнева И. В. Феноменология образа тела детей с физическими дефектами / И. В. Поставнева // Психология телесности: теоретические и практические исследования (25 декабря 2009 года): Сб. ст. II Междунар. научно-практ. конференции; под ред. Буренковой Е.В. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. С. 58-63.
7. Поставнева И. В. Особенности образа тела младших школьников, переживших ситуацию угрозы физическому благополучию/ И.В. Поставнева//*Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VII Всеросс. научно-практ. конференции* // [Электронный ресурс] М.: Известия ИППО, 2020. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. Май, 2020. Режим доступа: <http://izvestia-ippo.ru/postavneva-i-v-osobennosti-obraza-te/> (Свидетельство о регистрации СМИ – Эл № ФС77-68116)

8. Bruch, Joann Hatch (1996). *Unlocking the Golden Cage*. Carlsbad, CA: Gurze. p. 251. ISBN 0936077166.

*Малахова М.С.*

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г.Москва  
e-mail: mahonchik@list.ru*

*Научный руководитель: Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва*

## **ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*В статье раскрываются чрезвычайно актуальные проблемы готовности детей раннего возраста к успешной адаптации в условиях дошкольной образовательной организации. Рассмотрены понятия раннего возраста и адаптации. Подготовка к дошкольной образовательной организации рассматривается автором как один из сложных процессов в жизни ребенка раннего возраста. Сложность адаптационного периода обусловлена неготовностью ребенка раннего возраста, войти в новую для него среду. В статье, также рассмотрен вклад некоторых структурных компонентов готовности ребенка к дошкольной образовательной организации. Отмечается, что позитивный настрой родителя, несомненно, важный фактор подготовки ребенка к дошкольной образовательной организации, влияющий на успешность адаптации. Сделан вывод о том, что на успешную адаптацию влияют: сформированность навыков самообслуживания, позитивное общение с взрослыми и сверстниками, развитие игровой деятельности в соответствии с возрастными нормами, согласованность режима сна и бодрствования в семье и режимом, принятым в дошкольной образовательной организации.*

*Ключевые слова: проблема готовности, ранний возраст, адаптация, позитивный опыт общения.*

Проблема готовности детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации, не теряет своей актуальности, несмотря на большое количество исследований и рекомендаций по подготовке детей к дошкольной образовательной организации, которые посвящены различным аспектам вхождения ребенка в среду дошкольной образовательной организации. ФГОС ДО через описание целевых установок, требований к условиям реализации образовательной программы, предметно-пространственной среде задает основные характеристики готовности ребенка раннего возраста к успешной адаптации к дошкольной образовательной организации.

Ранний возраст является одним из важных этапов в развитии человека. Поскольку в этот возрастной период происходят масштабные изменения, как в социальной ситуации развития, так и в физическом развитии. Ранний возраст – сложный период, когда организм имеет низкую сопротивляемость к заболеваемости и повышенную ранимость, что может сказаться на развитии всех психофизиологических процессах.

Поступление детей 1-3 лет в детский сад или другую дошкольную образовательную организацию, вносит большие изменения в жизнь каждого ребенка. Подготовка детей раннего возраста к новым условиям является одним из сложнейших процессов в жизни ребенка. В этот период родители сталкиваются с рядом проблем, связанных с адаптацией детей к новой среде.

В настоящее время практика адаптации ребенка раннего возраста показывает, что недостаточное число детей оказываются готовы к условиям дошкольной образовательной организации [1; 5; 7]. В большинстве случаев ребенок не готов легко вступить в новую для

него среду, что, по мнению Гафиятуллиной А. А., Файзуллиной Е. А. неблагоприятно сказывается на развитии ребенка и сопровождается многочисленными медицинскими и психологическими трудностями [1]. При этом автор отмечает, что специальной работы по подготовки детей 1-3 лет, к детскому саду не проводится. Таким образом, проблемы социальной и психической адаптации детей 1-3 лет, по мнению автора, зачастую остаются на уровне теоретических обобщений, что выражается в рекомендациях приблизить домашний режим дня к режиму дошкольной организации до поступления в детский сад [1].

Показано, что для успешной подготовки ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации необходимо стремиться сформировать у него положительное отношение к детскому саду. Для этого важно чтобы взрослый сам был положительно настроен к детскому саду, ребенок хорошо чувствует тревогу близких ему людей и это неблагоприятно сказывается на его эмоциональном состоянии. Позитивный настрой родителя, несомненно, важный фактор подготовки ребенка к дошкольной образовательной организации, влияющий на успешность адаптации. Но это лишь малая часть с чем может столкнуться родитель и ребенок раннего возраста.

В исследованиях современных авторов отмечается ряд новых для ребенка условий, среди которых главными называют адаптацию к новому режиму дня, правилам поведения в период отсутствия близких ему людей и постоянному, тесному контакту со сверстниками [1; 5; 6]. Трудности вхождения ребенка в новую социальную среду, как правило, проявляются в форме, так называемого, «дезадапционного синдрома». На наш взгляд, болезненные проявления процесса адаптации, являются следствием неготовности ребенка к радикальному изменению условий жизни. Сам факт радикальной смены окружения, сопряженный с отрывом от семьи становится серьезным вызовом адаптационным ресурсам ребенка раннего возраста.

Среди проблем, с которыми сталкиваются дети раннего возраста, подавляющее большинство исследователей называют овладение элементарными навыками самообслуживания. Исходя из этого, логичным выглядит рекомендация начинать подготовку к условиям дошкольной образовательной организации заранее, причем, не менее чем за 3 месяца. Взрослым рекомендуется создать для ребенка такие условия, которые помогут ребенку раннего возраста быстрее и легче адаптироваться к условиям дошкольной образовательной организации.

Таким образом, для более успешной и безболезненной адаптации ребенка раннего возраста, следует заблаговременно создать условия близкие к условиям в дошкольной образовательной организации. Важно сформировать у ребенка навыки самообслуживания, самостоятельность ребенка в игровой деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо формировать позитивный опыт расставания ребенка с родителями на период не менее двух часов.

В работе Реуковой О. В., Зацаринской С. Н., Коптевой О. В. показана значимость понимания ребенком запретов, умения общаться с другими детьми и взрослыми, знания элементарных правил поведения, умения слышать взрослых и понимать их требования. Авторы подчеркивают значимость принципов последовательности, постепенности и доступности при подготовке ребенка детскому саду. Упражнение и позитивное подкрепление самостоятельности, ребёнка в осваиваемых действиях служат основой успешной адаптации. Поощрение ребёнка, положительная оценка, в том числе, и за попытку выполнения не менее важны, чем поощрение за успешные действия [5].

Анализ проблемы готовности ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации показал, что успешность решения данной проблемы в значительной мере зависит от полноты и реалистичности представлений родителей о возможностях детей раннего возраста. Так, в исследованиях В.М. Поставнева, И.В. Поставневой показано, что родители склонны завышать возможности своих детей в части регуляции ими своего социального поведения [2; 3; 4].

Обратимся к анализу условий, реализация которых позволит сформировать готовность детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации. Известно, что в каждой семье у ребенка 1-3 лет жизни, есть определенный режим сна, кормления, купания в связи с чем, формируются определенные взаимоотношения с близкими ему людьми и привязанность к ним. Дальнейшее физическое и психическое развитие ребенка раннего возраста напрямую зависит от того, насколько успешно пройдет его привыкание к новой, незнакомой для него среде, к распорядку дня, незнакомым взрослым и сверстникам и определит дальнейшее существование в дошкольной образовательной организации и в семье.

Следующим условием формирования готовности к дошкольной образовательной организации является создание условий, которые обеспечат защиту, эмоциональный комфорт, интересную и насыщенную жизнь не только дома, но и за его пределами, что станет залогом его успешной адаптации.

Оптимизация коммуникаций в период поступления ребенка раннего возраста в незнакомые для него условия, часто вызывают стресс, это связано не только со сменой привычного для него образа жизни, режима дня, но и в первую очередь с изменением для него окружающей среды. Основная причина стресса, большое количество незнакомых людей, не только взрослых, но и сверстников, страх остаться одному в новой для него среде.

Утениязова Ш. Е., считает правильным, когда родители в первый год жизни ребенка стремятся расширить круг контактов. При этом важно не перегружать ребенка общением с другими людьми. Новый опыт общения с более широким кругом взрослых в первый год жизни в дальнейшем облегчит знакомство с новыми для него, незнакомыми людьми [7].

Томина М. А. утверждает, что ребенка раннего возраста необходимо психологически настраивать и заинтересовывать в посещении дошкольной образовательной организации, проявлять положительные эмоции во время знакомства ребенка со сверстниками и в проявлении интереса к игрушкам [6]. Важно не пугать ребенка детским садом, так как это неблагоприятно сказывается на периоде адаптации ребенка. Также во время привыкания к дошкольной организации рекомендуется ограничить нагрузку на нервную систему ребенка и максимально оградить его от новых впечатлений. Необходимо предупредить у ребенка появление негативных эмоций, окружающая его обстановка должна быть спокойной и доброжелательной. По мнению автора, более безболезненному привыканию к новой среде способствуют предметы, с которыми ребенок раннего возраста не расстается дома, например она, рекомендует взять с собой любимую игрушки или книжку.

Благополучие адаптации детей раннего возраста к детскому саду тесно связано с навыками общения, культурно-гигиеническими навыками и навыками самообслуживания. Сформированность этих навыков в соответствии с возрастными нормами развития, позволяет ребенку легче адаптироваться в новой для него среде.

Таким образом, готовность детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации выступает в качестве фактора, определяющего успешность адаптации к ДОО. При этом, наибольший вклад в успешность адаптации ребенка раннего возраста к детскому саду вносят следующие структурные компоненты готовности: позитивный опыт общения ребенка со сверстниками и взрослыми, не входящими в семейное окружение; поддержка познавательной активности исследовательского поведения ребенка; позитивный опыт расставания с родителями на период времени не менее 2 часов; развитие игровой деятельности в соответствии с возрастными нормами; формирование навыков самообслуживания; согласованность режима сна и бодрствования в семье и детском саду.

### *Литература*

1. Гафиятуллина А. А., Файзуллина Е. А. Психологическая подготовка ребенка к детскому саду //Современные концепции развития науки. 2018. С. 144-146.

2. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 1. 2017. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. –URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/postavnev-v-m-postavneva-i-v-interpre/>. (дата обращения: 27.03.2021)

3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Представления современных родителей о протестных поведенческих реакциях детей в период кризиса трех лет / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения, 2019. № 3. С. 63-68.

4. Поставнева И. В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов / И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 1(7). С. 52-59.

5. Реукова О. В., Зацаринская С. Н., Коптева О. В. Подготовка к детскому саду: что должен знать и уметь ребёнок // Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2017. – №. 2-2. – С. 93-94.

6. Томина М. А. Педагогические условия адаптации детей раннего возраста Tomina MA // ББК 74.0+ 74.5 я431. 2017. С. 240.

7. Утениязова, Ш. Е. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения / Ш. Е. Утениязова // Психология и педагогика образования будущего: Материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Ярославль, 13 февраля – 25 2017 года / Под.ред. Л.В. Байбородовой, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. С. 354-356.

**Мартыанова Г.Ю.**

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: g.martyanova@mail.ru.*

## **СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОНЛАЙН-СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ**

*Анализируются возможности применения дистанционного варианта сказкотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и в норме. Обосновываются эффекты сказкотерапии, описываются ее ограничения, предлагается примерный алгоритм сказкотерапии-онлайн. Приводятся данные предварительной апробации технологии на выборке детей с ОВЗ и нормой развития. Показано, что сказкотерапия-онлайн одна из доступных технологий коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в дистанционном формате. Она способствует изменениям в состоянии ребенка в комфортных условиях с привлечением к коррекционным целям родителей и может иметь характер пролонгированного психолого-педагогического сопровождения. Первичная апробация позволяет обосновать необходимость проведения комплексного исследования эффективности сказкотерапевтической технологии с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: сказкотерапия; онлайн-сопровождение; осознание; отреагирование.*

Основной формой оказания помощи детям признается очная, реализующая принципы реального контакта между взрослым и ребенком в кабинетных условиях.

Ситуация пандемии коронавирусной инфекции сильно ограничила возможность получения такой помощи: в группе риска эмоционального неблагополучия оказались дети с ОВЗ, нуждающиеся в постоянном психокоррекционном сопровождении, и дети дошкольного и младшего школьного возраста с проблемным реагированием на изменения ситуационных стимулов.

Первыми на проблему дефицита психологической помощи в пандемии отозвались специальные психологи и психотерапевты, сопровождающие детей-инвалидов в госпитальных условиях. Например, Krasovsky T. et al. доказали оптимальность телереабилитации при сопровождении детей с различными психофизиологическими нарушениями при обращении за помощью их родителей [2], а Ю. Е. Куртанова, А. М. Щербакова, А. Ю. Хохлова и др. показали эффективность онлайн-психологического сопровождения детей, находящихся на стационарном лечении [3]. Авторы отмечают весомый коррекционно-развивающий потенциал не только классических сказочных историй, игр и игрушек, но и возможности дистанционных форматов работы с детьми [3]. Несмотря на внимание исследователей к данной проблеме, она является мало разработанной, и прежде всего в отношении определения средств сопровождения в целом и коррекционно-развивающей работы в частности.

Онлайн-психологическая помощь детям эффективна только тогда, когда органично включена в процесс естественного взаимодействия психолога с ребенком. Любая технология, вписанная в диалог, становится реальной деятельностью, актуализирующей участвующую позицию ребенка. По нашему мнению, такой деятельностью может стать слушание сказки, которое неслучайно признается специфической формой детской активности в возрасте 4–7 лет. Само же сказкотерапевтическое действие в дистанционном формате способно снимать главное ограничение онлайн-психологической помощи – установление эмоционального контакта с ребенком. В сказке прямое присутствие специалиста не требуется: он воспринимается условно, как рассказчик; центральную эмоцию вызывают персонажи, идентификация с которыми и будет обеспечивать эффекты отреагирования и десенсибилизации. Сказка вообще не имеет виртуального пространства, есть только территория метафоры, на которой живут и здравствуют, боятся или злятся, но в любом случае решаются на поступки герои.

Исследовательский контекст анализируемой нами проблемы ограничен рассмотрением одного вида сказкотерапии – директивной индивидуальной сказкотерапии-онлайн. При директивном подходе психолог становится главным лицом, активно участвующим в процессе коррекционной работы. Он определяет направленность занятия, мониторит динамику детского реагирования и изменения, актуализирует потенциал ребенка. Сказочные метафоры подбираются или создаются индивидуально для каждого ребенка в соответствии с его проблемами и целями работы.

Общая схема сказкотерапии-онлайн в директивном подходе включает пять этапов работы с одной и той же сказкой.

1 – предварительная диагностическая беседа с ребенком и родителями для прояснения содержания проблемы и исследование ресурсов, на которые можно опереться в процессе создания историй.

2 – определение результата – того переживания или поведения, которое будет достигнуто в ходе коррекционно-развивающей работы – и построение сюжетной линии сказки. Конкретность и контролируемость результата самим ребенком – основное условие построения сюжетной линии, где ведущей идеей становится изменения персонажей или их ситуации. Подобное изменение происходит за счет снижения значимости проблемной ситуации либо за счет расширения внутреннего потенциала ребенка, доступа к его внутренним или внешним ресурсам. Достичь переструктурирования детской проблемы можно и через определение новых смыслов, мотивов и т. д. Вместе с тем подсказку конкретного выхода из проблемы для слушателя мы считаем вторичным моментом, в ряде случаев избыточным, поскольку такое сюжетное изменение сказки не оставляет

возможности творческой переработки информации и маневра для рефлексии либо осознания.

3 – подбор персонажей для сказки и установление отношений между ними. Сказочных персонажей может быть 3–5, каждый из которых последовательно вводится в историю. Первым персонажем становится рассказчик, от имени которого ведется и само повествование, и интерактивный диалог.

4 – рассказывание сказки и демонстрация визуального ряда. Все предыдущие этапы являются подготовительными, непосредственная работа с ребенком начинается в момент онлайн-трансляции сказки. В назначенное время психолог и родитель выходят на связь и через демонстрацию с экрана иллюстраций к сказке начинается повествование.

5 – оформление сказки и передача родителям для повторного прочтения/ прослушивания. Сказка остается детям и их родителям, в последующем можно самостоятельно ею управлять, включаться в сюжет, проигрывать, пересказывать и т. д.

Анализируя коррекционные эффекты онлайн-сказкотерапии, мы обращаем внимание на три: актуализация состояния, частичное осознание состояния и отреагирование этого состояния. Актуализации эмоционального состояния способствует интерактивный диалог в самом начале повествования. Задавая вопросы, рассказчик направляет внимание ребенка на собственное переживание, преднамеренно вызывая его: актуализированное состояние далее станет мишенью коррекционного воздействия. Осознание собственного состояния, переживания, поведения у детей может быть только частичным, но и его достаточно для того, чтобы достичь оптимального реагирования. Осознанию помогают вопросы на установление причинно-следственных связей и на сравнение детского состояния с аналогичными детерминантами у героев сказки. Основной эффект сказкотерапии – отреагирование, которое достигается многократным прослушиванием сказки, вопросами на анализ своего эмоционального состояния и заданиями на изменение сюжетной линии истории.

Первая апробация технологии сказкотерапии-онлайн проводилась нами на обучающихся 7–8 лет с ОВЗ (25 испытуемых) и дошкольниках 5–6 лет с нормальным развитием (28 испытуемых) в период с мая 2020 г. по февраль 2021 г. Испытуемые с ОВЗ не имели нарушений интеллекта, дефектов сенсорной сферы и психотической симптоматики. Мы считаем, что данные клинические проявления являются противопоказаниями к сказкотерапии-онлайн, поскольку в первом случае не происходит идентификации с героем, во втором – нарушен канал восприятия, по которому идет сказка, в третьем – символическое значение сказочной метафоры может дезориентировать неустойчивую детскую психику.

С испытуемыми индивидуально проводилось 7–10 занятий, длительность каждой встречи не превышала 20 минут. Техническую организацию занятий обеспечивали родители, одновременно присутствующие на занятии для эмоциональной поддержки ребенка и обучения способам работы со сказкой.

Для каждого занятия разрабатывалась отдельная сказка. Сказка составлялась в двух вариантах: для рассказывания на занятии и для самостоятельной работы в свободное время. Каждая сказка представляла собой серию иллюстраций с текстом. Большая часть иллюстраций сопровождалась текстом самой сказки, отдельные иллюстрации демонстрировали рассказчика, который задавал вопросы, уточнял важные аспекты повествования. Вариант для самостоятельной работы дополнялся иллюстрациями с рассказчиком, который предлагал выполнить задания по содержанию сказки (нарисовать, переписать историю, найти дополнительного героя и т. п.).

Апробация технологии сказкотерапии-онлайн проводилась на материале страха и агрессии, поэтому основная направленность сказок была на механизмы отреагирования тревоги в разных ситуациях и осознание агрессии как компенсаторного механизма страха.

Критерием эффективности экспериментальной проверки выступало симптоматическое улучшение состояния детей. Оценку выраженности детского страха и

агрессии проводили родители, заполняя две специально разработанные для этих целей анкеты по шкале Лайкерта от 1 до 5 (одна на оценку интенсивности страха у детей, вторая – на выраженность различных форм агрессивного поведения). Повторная оценка состояния ребенка осуществлялась через месяц после последнего занятия. Сравнение данных диагностики интенсивности страха и выраженности агрессии у испытуемых до и после серии занятий представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение результатов диагностики страха и агрессии у испытуемых до и после серии сказкотерапевтических занятий

Испытуемые	Интенсивность страха (средние значения)			Выраженность агрессии (средние значения)		
	До занятий	После занятий	t- критерий	До занятий	После занятий	t- критерий
Обучающиеся с ОВЗ (n =25)	4,02	2,91	9,01*	3,62	2,54	7,31*
Дошкольники с нормальным развитием (n =28)	4,43	2,92	8,16*	3,93	2,65	7,76*

Примечание. \*при P=0.00

До начала серии сказкотерапевтических занятий показатели интенсивности страха в обеих группах испытуемых выше, чем выраженности агрессивных форм поведения. При этом по параметрам страха и агрессии группы между собой различаются незначимо. Сравнение средних значений до и после коррекционной работы обозначило наличие достоверных различий в симптоматическом состоянии испытуемых. При этом и у обучающихся с ОВЗ, и у дошкольников с нормальным развитием показатели изменений равнозначны. Можно заключить, что апробируемая технология способствует снижению у них страха и агрессии. Интенсивность страха имеет большую тенденцию к снижению в процессе сказкотерапии, показатели выраженности агрессии меньшую.

Подводя итог, определим сказкотерапию-онлайн одной из доступных технологий коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в дистанционном формате. Она способствует изменениям в состоянии ребенка в комфортных условиях с привлечением к коррекционным целям родителей и может иметь характер пролонгированного психолого-педагогического сопровождения. Первичная апробация позволяет обосновать необходимость проведения комплексного исследования эффективности сказкотерапевтической технологии с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

#### Литература

1. Куртанова Ю.Е. Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в условиях изоляции / Ю. Е. Куртанова, А. М. Щербакова, А. Ю. Хохлова, О. В. Белозерская, А. П. Щербаков, Е. А. Васильева, К. Л. Мамина // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. / Составители: В.В. Рубцов, А. А. Шведовская. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 196–210.
2. Мартынова Г. Ю. Принцип ориентации на нормы и ценности клиента в практике психологического консультирования / Г. Ю. Мартынова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 97–105.

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

4. Krasovsky T. Transition to Multidisciplinary Pediatric Telerehabilitation during the COVID-19 Pandemic: Strategy Development and Implementation / T. Krasovsky, T. Silberg, S. Barak, E. Eisenstein, N. Erez, I. Feldman, D. Guttman, P. Liber, S. Z. Patael, H. Sarna, Y. Sadeh, P. Steinberg, J. Landa // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. 18(4):1484. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041484>.

**Никольская Ю.А.**

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: ms.ryakova@mail.ru*

*Научный руководитель: Поставнева Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии*

### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ ТИПА ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ С КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье обосновывается актуальность исследования связи копинг-стратегий и типа поведения в конфликтных ситуациях у младших школьников. Показана практическая значимость новых данных о поведении младших школьников в конфликтных ситуациях. Автор организовал и провел эмпирическое исследование на материале 180 младших школьников. Исследование проводилось на базе государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа № 842», г. Москва. В качестве диагностического инструментария использовались хорошо известные методики: «Опросник копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» авторов – И.М. Никольская, Р.М. Грановская; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой); тест «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса (адаптированный Н.В. Гришиной).*

*Анализ показал, что стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Избегание» связан с копинг-стратегиями «Избегание» и «Отрицание» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Избегание», которые считаются неадаптивным вариантом, но являющимися у детей данного возраста самыми популярными.*

*Ключевые слова. Конфликтные ситуации; копинг-стратегии; поведение.*

Интерес к проблеме поведения младших школьников в конфликтных ситуациях обусловлен рядом причин. Во-первых, в настоящее время особенно в зарубежной психологии, широко обсуждаются вопросы, направленные на поиск средств и приемов, преодоления конфликтных ситуаций путем формирования продуктивных копинг-стратегий. Во-вторых, интерес психологов всего мира к копинг-стратегиям вызван еще и тем, что исследователей интересует не только сам факт нарушения в поведении, но прежде всего сохраненные функции, ресурсы, которые позволяют человеку преодолевать деструктивные модели социального поведения. В противоположном направлении исследуются копинг-стратегии в рамках концепций совладания со стрессом, где рассматриваются возможности преодоления конфликтных ситуаций через стрессовые ситуации, их осознание и выработку адаптивных реакций.

Вместе с ростом актуальности проблематики конфликтов в целом, психологию традиционно интересуют причинные основания и психологические механизмы возникновения конфликтов. В практическом плане важно определить эффективные стратегии поведения в конфликте и как их можно использовать в конкретных ситуациях. Особый интерес данная проблематика вызывает у специалистов «помогающих профессий»: профессиональных психологов педагогов, социальных педагогов, которые часто сталкиваются с необходимостью разрешать конфликты в школьной среде [7; 8]. Результаты исследования особенностей поведения детей и подростков в ситуации конфликта позволят внести изменения в технологии и техники коррекционно-развивающей работы и терапевтическую практику. Поскольку в младшем школьном возрасте модели социального поведения активно развиваются, то психологическое сопровождение формирования стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций, особенно актуально [5; 6].

Р. Лазарус, С. Фолькман, внесшие первыми в обиход понятие «копинг», представили и первую классификацию копинг-стратегий [3]. Р. Моос, Дж. Шеффер, Л. Перлин, К. Шулер продолжили исследовать копинг-стратегии, предлагая свои идеи и находки [9]. Отечественные исследователи данной темы в лице Р.М. Грановской [2], И.М. Никольской [4] развивают отечественную традицию изучения защитного поведения. Вместе с тем, изучение формирования копинг-стратегий поведения младших школьников в конфликтных ситуациях изучены в меньшей мере [1].

**Цель исследования.** Определить характер связи копинг-стратегий и типа поведения в конфликтных ситуациях у младших школьников.

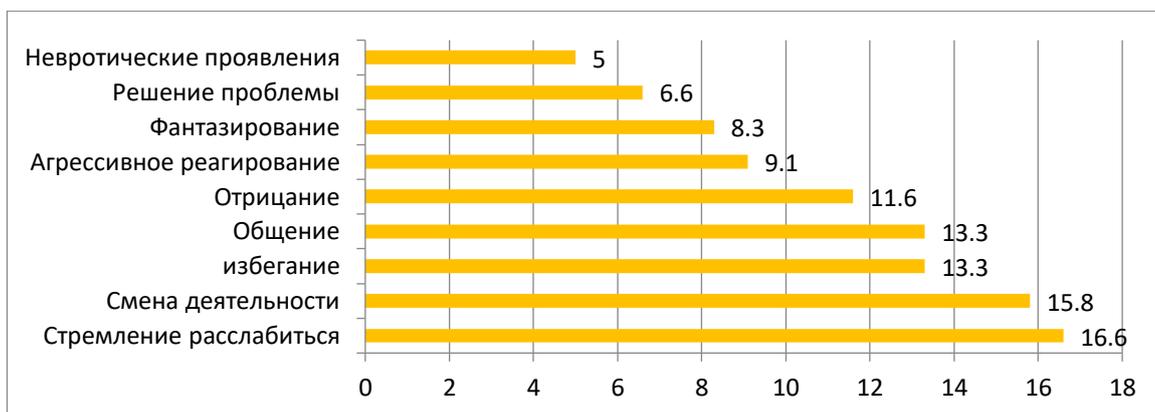
В статье обосновывается положение о том, что у младших школьников существует взаимосвязь копинг-стратегий и типа поведения в конфликтных ситуациях. При этом продуктивные копинг-стратегии имеют тесную связь с продуманными активными способами (стратегиями) поведения в конфликте. Непродуктивные копинг-стратегии имеют положительную (отрицательную) связь с конфронтационным стилем разрешения конфликтной ситуации.

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа № 842», г. Москва.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 учащихся 3-х классов и 120 младших школьников 4-х классов

В качестве диагностического инструментария нами избраны следующие методики: «Опросник копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» авторов – И.М. Никольская, Р.М. Грановская; Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой); Тест «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса (адаптированный Н.В. Гришиной).

**Результаты.** На рисунке 1 представлены результаты оценки предпочитаемых копинг-стратегий детьми младшего школьного возраста по методике И.М. Никольской, Р.М. Грановской



*Рисунок 1. Распределение испытуемых по типу предпочитаемой копинг-стратегий (методика И.М. Никольской, Р.М. Грановской) n=120*

На рисунке 1 видно, что учащимся начальной школы присущи различные стратегии: эффективные, малоэффективные, неэффективные. Самой популярной копинг-стратегией у младших школьников является стратегия «Избегание» – 16,6 % (20чел.), что свидетельствует о популярности у детей младшего школьного возраста стратегий «Плачу и грущу» – 9,2 % (11 чел.), «Сплю» – 7,5 % (9 чел.).

Второй по значимости в рейтинге стала стратегия «Смена деятельности» – 15,8 % (19 чел.), что говорит о значимости для младших школьников таких стратегий, как: «Играю во что-нибудь» – 4,2 % (5 чел.), «Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» – 3,3 % (4 чел.), «Смотрю телевизор, слушаю музыку» – 2,5 % (3чел.), «Гуляю вокруг дома или по улице» – 2,5 % (3 чел.), «Рисую, пишу или читаю что-нибудь» – 1,6 % (2 чел.), «Бегаю или хожу пешком» – 1,6 % (2 чел.).

Третьей по значимости получила свое место стратегия «Стремление расслабиться и остаться наедине с собой» – 13,3 % (16 чел.), что характерно, как стратегии: «Остаюсь сам по себе, один» – 4,2 % (5 чел.), «Молюсь» – 3,3 % (4 чел.), «Говорю сам с собой» – 2,5 % (4 чел.), «Стремление расслабиться, остаться спокойным» – 3,3 % (3 чел.). На третьем месте также стоит стратегия «Общение» – 13,3 % (16 чел.), такие учащиеся предпочитают стратегии «Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и пр.)» – 5,8 % (7 чел.), «Говорю с кем-нибудь» – 4,2 % (5 чел.), «Прошу прощения или говорю правду» – 3,3 % (4 чел.).

Следующую позицию занимает стратегия «Отрицание» – 11,6 % (14 чел.), что подчёркивает предпочтение данными учениками стратегий «Ем или пью» – 6,6 % (8 чел.), «Стараюсь забыть» – 5 % (6 чел.). Чуть ниже была поставлена стратегия «Агрессивное и аффективное реагирование» – 9,1 % (11чел.), при которой младшие школьники избирают стратегии «Борюсь или дерусь с кем-нибудь» – 3,3 % (4 чел.), «Дразню кого-нибудь» – 2,5 % (3 чел.), «Воплю и кричу» – 1,6 % (2 чел.), «Схожу с ума» – 0,8 % (1 чел.), «Бью, ломаю или швыряю вещи» – 0,8 % (1 чел.).

Седьмая позиция в рейтинге была учащимися отдана стратегии «Фантазирование» – 8,3 % (10 чел.), что указывает на использование такими респондентами стратегии «Мечтаю, представляю себе что-нибудь» – 8,3 % (10 чел.).

Самой эффективной стратегии «Принимаю решение» – 6,6 % (8 чел.) учащиеся младших классов отвели низкую позицию, поставив её на предпоследнее место, что доказывает, что стратегию «Думаю об этом» используют – 4,2 % (5 чел.), «Делаю что-то подобное» также – 2,5 % (3 чел.).

На последнее место была поставлена стратегия «Невротические проявления» – 5 % (6 чел.), малое число младших школьников использует такую стратегию, как: «Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев» – 5 % (6 чел.).

Наиболее популярными у младших школьников по опроснику копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» авторов – И.М. Никольская, Р.М. Грановская являются стратегия «Стремление расслабиться и остаться наедине с собой» (включает 4 стратегии) – 36,6 % (20 чел.), и стратегия «Смена деятельности» (объединяет 2 стратегии) – 15,8 % (19 чел.). Наиболее непопулярными у младших школьников выступают стратегия «Принимаю решение» (в состав входит 2 стратегии) – 6,6 % (8 чел.) и стратегия «Невротические проявления» – 5 % (6 чел.). *Результаты проведения методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» представлены на рисунке 2.*

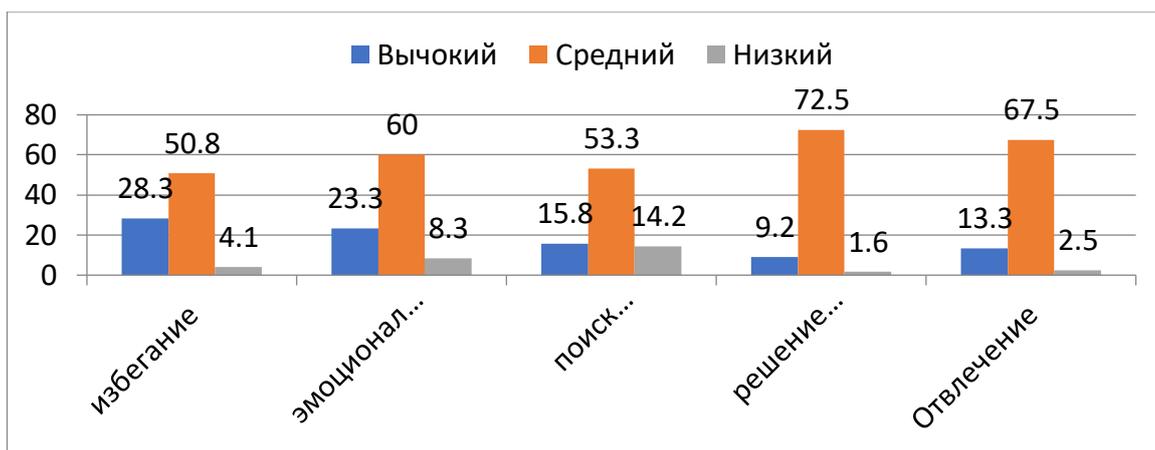


Рисунок 2. Степень использования копинг-стратегий в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) n=120

Разрешение проблем: высокий уровень – 34 чел. (28,3 %); средний уровень – 61 чел. (50,8 %); низкий уровень – 5 чел. (4,1 %). Поиск социальной поддержки: высокий уровень – 28 чел. (23,3 %); средний уровень – 72 чел. (60 %); низкий уровень – 10 чел. (8,3 %). Эмоциональное реагирование: высокий уровень – 19 чел. (15,8 %); средний уровень – 64 чел. (53,3 %); низкий уровень – 17 чел. (14,2 %). Избегание: высокий уровень – 11 чел. (9,2 %); средний уровень – 87 чел. (72,5 %); низкий уровень – 2 чел. (1,6 %). Отвлечение: высокий уровень – 13,3 % (16 чел.); средний уровень – 81 чел. (67,5 %); низкий уровень – 3 чел. (2,5 %). Младшие школьники используют все 5 стратегий: избегание (87 чел.– 72,5 %); отвлечение (81 чел. – 67,5 %); поиск социальной поддержки (72 чел.– 60%); эмоциональное реагирование (64 чел. – 53,3 %); разрешение проблем (61 чел. – 50,8 %) – используют на среднем уровне в зависимости от ситуации, Однако наибольшей ситуацией пользуется стратегия избегание, а второе место по популярности занимает стратегия отвлечение.

Наиболее популярной стратегией у младших школьников является стратегия «Избегание»: высокий уровень – 11 чел. (9,2 %); средний уровень – 87 чел. (72,5 %); низкий уровень – 2 чел. (1,6 %). Наименее востребованной выступает стратегия «Разрешение проблем»: высокий уровень – 34 чел. (28,3 %); средний уровень – 61 чел. (50,8 %); низкий уровень – 5 чел. (4,1 %). Результаты проведения теста «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса (адаптированный Н.В. Гришиной) представлены на рисунке 3.

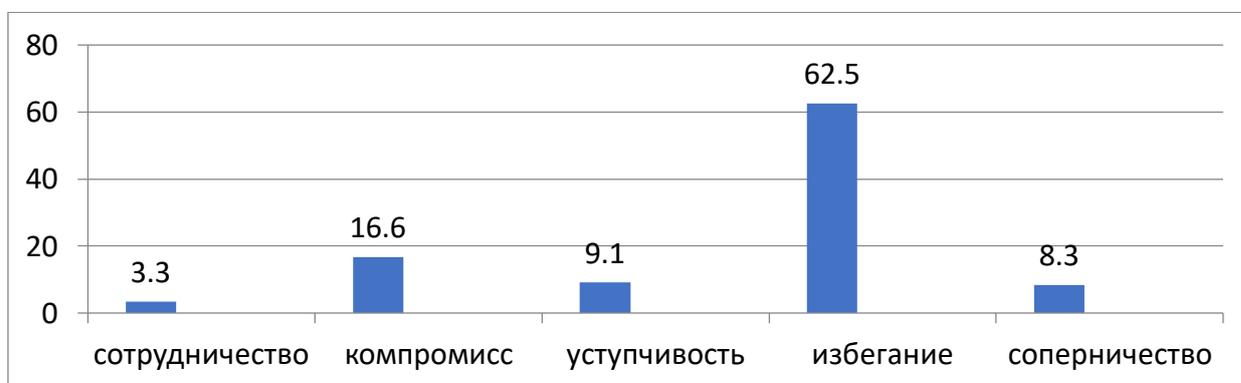


Рисунок 3. Соотношение предпочитаемых стилей разрешения конфликтной ситуации младшими школьниками n =120

Таким образом, превалирующей стратегией разрешения конфликтной ситуации у младших школьников является стратегия «Избегание» – 62,5 %; на втором месте стоит такой стиль разрешения конфликтной ситуации младшими школьниками, как компромисс – 16,6 %. Непопулярным стилем разрешения конфликтной ситуации у младших школьников является сотрудничество 3, 3 %. Взаимосвязь копинг-стратегий и типа поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте отражена в таблице 1.

Таблица 2

Соотношение копинг-стратегий и типа поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте

Тип поведения в конфликтных ситуациях	Копинг-стратегии по И.М. Никольской, Р.М. Грановской	Копинг-поведение в стрессовых ситуациях
Избегание	Избегание; отрицание	Избегание
Компромисс	Стремление расслабиться и остаться наедине с собой; смена деятельности	Отвлечение
Соперничество	Агрессивное и аффективное реагирование; невротические проявления	Эмоциональное реагирование
Уступчивость	Общение, фантазирование	Поиск социальной поддержки
Сотрудничество	Разрешение проблем	Разрешение проблем

Итак, стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Избегание» связан с копинг-стратегиями «Избегание» и «Отрицание» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Избегание», которые считаются неадаптивным вариантом, но являющимися у детей данного возраста самыми популярными. При стиле поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Компромисс» учащимся присущи такие копинг-стратегии, как «Стремление расслабиться и остаться наедине с собой» и «Смена деятельности» и копинг-поведение в стрессовых ситуациях «Отвлечение», пользующиеся наибольшей популярностью у младших школьников. «Соперничество» как стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте связан с копинг-стратегиями «Агрессивное и аффективное реагирование» и «Невротические проявления» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Эмоциональное реагирование», которые также считаются неадаптивным вариантом. При стиле поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Уступчивость» учащимся присущи такие копинг-стратегии, как «Общение» и «Фантазирование» и копинг-поведение в стрессовых ситуациях «Поиск социальной поддержки». Стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Сотрудничество» взаимосвязан с копинг-стратегией «Разрешение проблем» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Решение проблемы», которые считаются адаптивным вариантом, но при этом совершенно не популярны у младших школьников, занимая последнее место в рейтинге популярности.

Таким образом, самым популярным типом поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте по 3-м методикам является «Избегание», связанный с копинг-стратегиями «Избегание» и «отрицание» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Избегание». Второй по популярности выступает стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Компромисс», взаимосвязанный с копинг-стратегиями «Стремление расслабиться и остаться наедине с собой» и «Смена деятельности» с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Отвлечение», считавшиеся неадаптивным вариантом. Наименьшей популярностью

пользуется стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Сотрудничество», взаимосвязанный с копинг-стратегией «Разрешение проблем» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Решение проблемы», которые учёные называют наиболее продуктивными.

К типичным копинг-стратегиям детей младшего школьного возраста, как указывают И.М. Никольская [4] и Р.М. Грановская [8], исследовавшие именно копинг-стратегии младших школьников, причисляют копинг-стратегию «Отказ», что в принципе согласуется с полученными нами результатами, так как избегание по существу и есть отказ.

Заключение. Анализ результатов эмпирического исследования связи копинг-стратегий и типа поведения в конфликтных ситуациях у младших школьников показал, что стиль поведения в конфликтных ситуациях в младшем школьном возрасте «Избегание» взаимосвязан с копинг-стратегиями «Избегание» и «Отрицание» и с копинг-поведением в стрессовых ситуациях «Избегание», которые считаются неадаптивным вариантом, но являющимися у детей данного возраста самыми популярными.

Полученные данные подчёркивают актуальность психологического сопровождения и обучения младших школьников навыкам самопомощи (копинг-стратегиям), поскольку стрессовые ситуации могут возникнуть в условиях семейной среды, школы, за пределами семьи и школы. Владение навыками преодоления сложных жизненных ситуаций, формирование продуктивных копинг-стратегий будет способствовать позитивной социализации младших школьников.

#### *Литература*

1. Гарбер А.Н. Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований / А.Н. Гарбер // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск.: Два комсомольца, 2015. С. 17-19.
2. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская Р.М. СПб: Речь, 2017. 474 с.
3. Лазарус Р. Неопределенность и однозначность в проективных методиках / Р. Лазарус [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/work/1002375125-neopredelennost-i-odnozchnost-v-proektivnyh-metodikah-richard-lazarus> (Дата доступа 23.03.2021)
4. Никольская И.М. Психологическая защита у детей. / И.М. Никольская. СПб.: Аврора, 2001. 507 с.
5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.
6. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-6.
7. Песков В.П. Исследование связи представлений и личностных особенностей учащихся. Вестник ИрГСХА. 2010. № 41. С. 148-159.
8. Сухонос А.П., Демина С.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с различными психосамотатическими состояниями в образовательной организации / А.П. Сухонос, С.Н. Демина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IV Всеросс. научно-практ. конференции. 2017. С. 158-165. // 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://izvesia-ippo.ru/postavnev-v-m-prediktory-uchebnoy-uspe/> (дата обращения: 01.04.2021)

9. Хачурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований / М.Р. Хачурова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 160-169.

**Папян С.К.**

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»  
e-mail: Stella01-88@mail.ru*

*Научный руководитель: Егоров И.В., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

### **РИСУНОК «МОЕ БУДУЩЕЕ» КАК ЧАСТЬ КАРТИНЫ МИРА ДОШКОЛЬНИКА**

*В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения к будущему старших дошкольников с помощью рисуночной методики «Мое будущее». Описана процедура методики, критерии ее оценки. Представлен сравнительный анализ содержания рисунков, обучающихся ДОО по категориям: отражающие будущую профессию, представление о своей семье в будущем, владение определенными материальными ценностями в будущем, представления о ближайшем будущем (то, что произойдет в недалеком будущем, недели, дни, и т.д.), особые представления о будущем и несформированные представления о будущем. Показано, что представления о себе в будущем современных дошкольников характеризуются оптимизмом. Выявлено снижение установок на семью, большая ориентированность на профессию и получение материальных благ в будущем, на получение удовольствий и праздников. Сказывается влияние интернета и телевизионных программ, этим объясняется появление монстров и роботов в рисунках детей. Выявлено, что у четверти детей, принимавших участие в исследовании, представления о себе в будущем только формируются, и на данный момент не сформированы. У части детей отмечена ориентированность на ближайшее будущее.*

*Ключевые слова: детская картина мира, рисунок, представления о себе в будущем.*

В последние десятилетия существенно изменились условия жизни и взросления детей. Стремительный переход к постиндустриальному, информационному обществу, который происходит в мире, с особой остротой коснулся современного детства. С первых месяцев ребенок сталкивается с благами цивилизации, о которых не подозревали его сверстники 20-30 лет назад. Памперсы, радио-няни, электронные игры, компьютеры, интерактивные игрушки, мобильные телефоны, планшеты и т.д. Эти технические достижения стали основой нашей жизни и сопровождают детей с момента рождения.

Технологизация приводит к изменениям не только в средствах информации и коммуникации, но оказывает влияние на психологию самого человека. Наибольшей чувствительностью и открытостью отличается детский мир. Дети быстрее «впитывают и присваивают все веяния времени» [5, с.26]. Развитие и формирование детей дошкольного возраста происходит в новых условиях, которых не было у предыдущих поколений. Это новый социальный мир: материальный, коммуникативный, информационный и т.д. Этот мир создают взрослые.

Социальный мир ребенка представлен группой взрослых и сверстников, в которые он входит. Ребенок «встроен» в окружающий предметный мир. Общение со значимыми взрослыми, взаимодействие с различными предметами в ходе развития определяют специфику детского понимания и восприятия мира. Исследования, посвященные эмоциональному благополучию и мировосприятию дошкольников, говорят о том, что картина мира складывающийся у ребенка носит сугубо прагматический и познавательный характер [2;3].

Исследователи выделяют в детской картине мира следующие пространства: физическое пространство отношений к окружающей среде, социальное пространство отношений к другим людям (сверстникам и взрослым), моральное пространство норм и ценностей, личностное отношение к себе и своему будущему [1]. В.В. Абраменкова отмечает, что в воссоздании картины мира центральное место отводится визуальной модели мира. Это система графических и цветовых значений, семантика которых обладает изрядной долей архаичности. Визуальная картина мира представлена в детском творчестве: рисунке, пластике, аппликации. Процесс построения детской картины мира изменчив, он зависит от личности самого ребенка, и от образа жизни, то есть от социальной ситуации развития.

Изучением построения детской картины мира и детской субкультурой занимаются такие исследователи как В.В. Абраменкова, О.Е. Смирнова, С.В. Осорина. В.В. Абраменкова изучала детскую картину мира у детей в конце 80-х в начале 90-х годов двадцатого века и в начале двадцать первого века. О.Е.Смирнова изучала в первом десятилетии двадцать первого века.

По мнению В.В.Абраменковой в детской картине мира ребенка происходит формирование представлений о себе в будущем (личностная перспектива) и о будущих судьбах мира. Исследования, проведенные В.В. Абраменковой и О.Е. Смирновой, позволили выявить представления субъективного образа будущего у детей предыдущих поколений. Поэтому проблема данного исследования состоит в оценке изменений представлений о себе в будущем у современных дошкольников в связи с нарастающей технологизацией и цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека [1,3 4,5].

Предметом исследования стали рисунки детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации (ДОО). Возрастная группа детей 5-6 лет. Недостаточность сформированности навыка чтения и понимания текста, написания текста при заполнении анкет, временные ограничения позволили нам использовать проективные методики, которые являются надежным инструментом диагностики детей дошкольного возраста. Рисунок является достаточно информативным средством работы с детьми этой возрастной группы. Как отмечает М.В. Осорина, стремление упорядочить свои знания о мире, а затем обобщить их в виде умопостигаемой модели мироздания свойственно и самим детям. Каждый маленький ребенок интенсивно работает над этой проблемой с того момента, когда он начинает овладевать языками, с помощью которых можно моделировать мир, создавая его символический аналог в виде текста – словесного высказывания, нарисованной картинки, постройки, вылепленной фигурки и т. д. Склонность ребенка передавать в рисунке не конкретные зрительные впечатления, а совокупный результат личного знания о мире является характерной чертой рисования дошкольников. Они используют изобразительный язык как знаковую систему, при помощи которой можно моделировать мир на листе бумаги, выделяя значимые объекты и фиксируя отношения между ними. Поэтому рисование в дошкольном возрасте является одним из наиболее эффективных способов упорядочивания системы детских представлений о мире [4].

Цель исследования заключалась в оценке представлений о себе в будущем детей старшего дошкольного возраста. В исследовании отношения к собственному будущему обучающихся ДОО использовался рисуночный метод в сочетании с беседой.

Процедура проведения методики: Воспитатель ДОО (или Родитель) предлагал ребенку чистый лист бумаги формата А4, А3, цветные мелки, карандаши, краски. Взрослым, проводившим исследование, давалась инструкция ребенку: «Нарисуй, пожалуйста, свое будущее, как ты его представляешь». Если ребенок затруднялся нарисовать и спрашивал, что конкретно нужно нарисовать, то воспитатель (родитель) уточнял: «Это может быть профессия или ситуация, твоя мечта, в целом все, что ты представляешь» После завершения рисунка воспитатель ДОО (родитель обучающегося) просил детей ответить на три вопроса, ответы на вопросы записывались на обратной стороне рисунка воспитателем ДОО (родителем обучающегося).

Вопросы: 1) Что ты думаешь о будущем? 2) Что ты чувствуешь по отношению к будущему? 3) Как ты планируешь достигнуть этого будущего?

В качестве критериев оценки рисунка были выбраны следующие показатели: категория изображения (человек или группа людей, неодушевленные предметы, ситуация, род занятия или профессия, отсутствие изображения или только письменное описание), общий эмоциональный фон (тревожный, положительный, нейтральный, агрессивный), яркость и насыщенность изображения (бледность, яркость, обилие цветовой гаммы, черно-белые рисунки). Комментарии ребенка и его ответы на вопросы также анализировались.

Выборка и описание результатов исследования. Исследование проводилось в ДОО города Москвы, были собраны 50 рисунков, обучающихся ДОО в возрасте 5-6 лет (25 девочек и 25 мальчиков), на тему «Мое будущее», в анализ так же были включены ответы на вопрос каждого обучающегося ДОО.

Описание и анализ результатов. Все рисунки были распределены на шесть групп: отражающие будущую профессию, представление о своей семье в будущем, владение определенными материальными ценностями в будущем, представления о ближайшем будущем (то, что произойдет в недалеком будущем, недели, дни, и т.д.), особые представления о будущем и несформированные представления о будущем. Рисунки по названным группам в процентах распределились следующим образом: будущая профессия – 32%, семья – 18%, обладание материальными ценностями – 20%, особое представление (монстры, роботы, принцессы) – 10%, ближайшее будущее (возвращение родителей) – 16%, несформированные представления о будущем – 24%. Следует отметить, что некоторые дети в рисунках и комментариях к ним отмечали сразу несколько тем, например, профессию и семью.

Наибольшее количество обучающихся ДОО (32%) представляют себя в будущем владеющими какой-либо профессией. Наибольшей популярностью пользовались профессии полицейского и летчика, воспитателя. Один обучающийся даже написал, что он будет полицейским, и сын его в будущем тоже будет полицейским. Также были названы профессии: сотрудник МЧС, танкист, учитель, артистка – дрессировщица животных, врач или парикмахер, ученый (в лаборатории). Один обучающийся мечтает делать кубики Рубика, чтобы радовать людей. Другой ребенок отметил, что он будет изобретателем, так как он уже сейчас много изобретает во дворе, только ему не хватает скотча. На рисунках детей отражены эти профессии. Одна обучающаяся ДОО нарисовала себя в окружении детей, и пояснила, что, когда она вырастет у нее будет дом, в котором она будет «наводить красоту и ухаживать за детьми».

Следующая по численности группа рисунков – несформированные представления о будущем. В эту группу вошли 24% обучающихся ДОО. В рисунках детей отражены: схематичное изображение себя, цветы, шарики, сердечки, яркие дома. При этом рисунки детей отличаются положительными эмоциями, яркие или блеклые, но черно-белых, агрессивных рисунков нет. Одна обучающаяся написала, что будущее «будет, если много раз поспать и проснуться». Другой ребенок отметил, что в будущем будет все прекрасно, все будут дружить. Вероятно, что данной группы детей представления о будущем еще только формируются, они не понимают его. Для того, чтобы достичь будущего нужно кушать «мама будет кормить, и я вырасту», нужно учиться, ходить в школу и т.д. Следует отметить, что настоящее у этих детей радостное и счастливое, они не задумываются пока о будущем.

Третья по численности группа рисунков (20% обучающихся ДОО) – это владением материальными ценностями в будущем. К этой категории рисунков следует отнести: поездка на море, чтобы строить башни из песка; катание на колесе обозрения и запускание шаров; личный бассейн; поездка с отцом в аквапарк на машине; садить цветы и ездить в другие города и страны; купаться в бассейне с лепестками роз; чтобы всегда был праздник. Одна обучающаяся мечтает о котенке, которого она найдет на улице или в трубе. Кот на ее

рисунке размещен на весь лист и изображен очень четко. Другая обучающаяся в будущем мечтает купаться в бассейне с лепестками роз. На рисунке она изобразила бассейн с лепестками роз и себя с бокалом коктейля с трубочкой у бассейна.

Таким образом, владение материальными ценностями в будущем у детей формируются из реального мира взрослых: бассейн с лепестками роз, «крутые тачки».

Следующая группа рисунков – представление о своей семье в будущем. Количество обучающихся составило 18%. Представления о семье в будущем у детей самые разные: построить дом для мамы и папы; будет дочка, когда она вырастет; у меня будет сын, который будет полицейским и т.д. Современный мир взрослых накладывает свой отпечаток на мир детей. Одна обучающаяся ДОО, комментируя свой рисунок, отмечает «рядом со мной будет добрый человек», при этом она не указывает, кто это будет муж, брат или. То есть, у ребенка закладываются основы отношений, несвязанных с семьей. Один обучающийся отметил, что в будущем у него будет брат и сестренка. Он их изобразил на рисунке, кроме них у него указаны родители и фотография бабушки и дедушки. Таким образом, мир детей отражает реалии взрослого мира.

Следующая категория рисунков отражает особые представления о будущем. В данной категории рисунков можно отметить, что свое будущее дети представляют через будущую судьбу мира. В эту группу вошли рисунки и комментарии к ним: «я буду принцессой»; «хочу стать бабочкой (не надо в детский сад ходить)»; «буду монстром, в будущем будут все монстры»; «телепортируюсь в другой мир, где все железные роботы»; «увидеть две радуги»; «в будущем будут другие животные, раньше были динозавры». В качестве примера рисунок 6. Из этого следует, что уровень умственного развития у детей разный. Кто-то из детей уже «телепортируется», а кто-то радуется, запуская воздушные шары. Последняя группа рисунков отражает представления о ближайшем будущем (то, что произойдет в недалеком будущем, недели, дни, и т.д.). В этой группе рисунков у детей очень реальные представления о ближайшем будущем. Это то, что реально волнует данных детей в настоящее время. К ним относятся: «помочь с ремонтом отцу»; «ко мне вернется мой папа через 5-10 дней»; «сестре купят новый велосипед, а ее отдадут мне, я буду кататься на велосипеде»; «чтобы в школе по математике была пятерка»; «хорошая мама и дедушка вернется из больницы».

Сравнивая полученные результаты с результатами других исследователей, следует отметить, что рисунки детей старшего дошкольного возраста отличаются оптимизмом. Только у 6% обучающихся ДОО рисунки представлены в черно-белой гамме. Рисунки тревожные или агрессивные («охота на кабанов»). У остальных детей рисунки яркие, цветные, темные оттенки цветов не используются. Эмоциональный фон рисунков положительный или нейтральный. Это совпадает с результатами В.В. Абраменковой. Негативного отношения к будущему у данной группы детей нами не выявлено. Даже затрудняясь ответить «Что ты чувствуешь по отношению к будущему?» дети отмечали радость, счастье. Поэтому у поколения дошкольников 21 века отмечается оптимистичное отношение к будущему.

Следует отметить, что продолжается снижение установок на семью, как у девочек, так и у мальчиков. Как было отмечено выше, у детей формируются представления о гражданском браке «рядом добрый человек». Изображения семьи отмечены у немногих детей, хотя в комментариях дети звучали. Отмечается ориентация детей на достижение материальных благ в будущем «построим высокие дома, и появятся крутые тачки», «бассейн с лепестками роз». Это все отражение социального мира взрослых, которые соприкасается с детским миром. У четвертой части детей представления о будущем только начинают формироваться. Поэтому было бы интересно продолжить данное исследование, и провести эти же методики у этих же детей в начальной школе.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. У современных дошкольников представления о себе в будущем характеризуются оптимизмом. Нарастание технологизации и цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека привела к

продолжающемуся снижению установок на семью, к большей ориентированности на профессию и получение материальных благ в будущем, на получение удовольствий и праздников. Сказывается влияние интернета и телевизионных программ, этим объясняется появление монстров и роботов в рисунках детей. У четверти детей, принимавших участие в исследовании, представления о себе в будущем только формируются, и на данный момент не сформированы. У ряда детей отмечена ориентированность на ближайшее будущее.

#### *Литература*

1. Абраменкова В.В. Картина мира современных российских детей на рубеже тысячелетий: наше будущее глазами ребенка /В.В.Абраменкова //Мир психологии. 2013. № 2(74). С.108-120

2. Егоров И. В. Эмоциональное благополучие и поддержание здоровья детей в системе дошкольного и начального образования/ И.В. Егоров, Н.М. Бадулина, М.В. Зверева, И.М. Горбаткина, Н. Л. Романенко, Н.А. Муртазина, М.А. Бочарникова, А.В. Прохорова, Н.М. Семенюк // Начальная школа. 2012. № 3. С. 43–71.

3. Егоров И.В., Васькова Н.А. Диагностика мировосприятия дошкольников / И.В. Егоров, Н.А. Васькова // Социальная педагогика в современных социальных практиках: Сборник научных статей VII Международного симпозиума. 21-23 мая 2017г. / Научн. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. С.129-137.

4. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых/М.В.Осорина. СПб: Питер, 2019. 448с.

5. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура /Е.О.Смирнова // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 25–35.

6. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одарённых детей // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 97-101.

***Рякова С.Д.***

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, г. Москва,  
e-mail: ms.ryakova@mail.ru*

*Научный руководитель: Поставнева И.В., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

#### **СОПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье представлены результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Определены сущностные характеристики способности к сопереживанию, сопоставлены содержание понятий «сопереживание», «переживание» и «эмпатия». Показано, что в основе способности к сопереживанию лежит механизм идентификации и рефлексивные действия. Автор раскрывает объяснительные возможности понятия «способность к сопереживанию» и целесообразности его использования в психологических исследованиях, не подменяя его понятием «эмпатия». Отмечается что, потенциал развития способности к сопереживанию наиболее интенсивно реализуется в старшем дошкольном возрасте на основе обогащения опыта общения со взрослыми и сверстниками и приобщения к богатству детской литературы. Проведение эмпирического исследования, направленного на верификацию психолого-педагогических условий, способствующих развитию способности к сопереживанию у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе, будет иметь перспективу, если ориентировано на механизм идентификации и обучение дошкольников основам рефлексивных действий.*

*Ключевые слова: переживание, сопереживание, эмпатия, эмоциональный интеллект, способность.*

В данной статье представлен анализ, который является одним из этапов диссертационного исследования, посвященного изучению развития способности к сопереживанию у детей старшего дошкольного возраста. Целью, описываемого в статье этапа исследования, является определение сущностных характеристик способности к сопереживанию, а также сопоставление значения таких понятий как «сопереживание», «переживание» и «эмпатия». Нами обосновывается положение о том, что потенциал развития способности к сопереживанию наиболее интенсивно реализуется в старшем дошкольном возрасте на основе обогащения опыта общения со взрослыми и сверстниками и приобщения к богатству детской литературы и искусства.

Поскольку настоящая статья носит теоретический характер, то в качестве основного инструмента исследования использовался метод анализа теоретических источников. Рассмотрены основные подходы к трактовке понятия «сопереживание», «переживание», «эмпатия» и результаты эмпирических исследований развития способности к сопереживанию у детей дошкольного возраста.

Считаем важным обратить внимание на то, что само слово «сопереживание» состоит из двух частей «со-» и «переживание». В Толковом словаре С.И. Ожегова говорится о том, что приставка «со-» при добавлении к существительному образует слово со значением общего участия в чём-либо или общей принадлежности к чему-либо.

Рассматривая психологические типологии эмпатии, О.А. Григорьева-Рудакова солидаризируется с пониманием сопереживания рядом зарубежных авторов [1]. Так, Ю. Джендлин утверждает, что «переживание» имеет несколько стадий, а именно, обращение человека к чувствуемому смыслу, поиск сути и смысла своего переживания, его осмысление в дальнейшем развитие переживания. Ф. Крюгер говорит о том, что переживание, как бы, находится на поверхности опыта человека. Отечественный психолог и психотерапевт Ф.Е. Василюк определяет «переживание» самостоятельным процессом, соотносящий субъекта с миром и решает его жизненные проблемы [1, с. 13].

Близким по содержанию, но не идентичным «сопереживанию» является понятие «эмпатия», в переводе с греческого языка звучит как «сопереживание». По мнению О.А. Григорьевой-Рудаковой, изначально «эмпатия» трактовалась, как постижение эмоционального состояния, проникновение/вчувствование в переживание другого человека [Цит. по 1]. Понятие «вчувствование» определяется В. Дильтеем в контексте феноменологического подхода как способ познания переживания.

Выделяют следующие направления понимания понятия «эмпатия»: философское, психологическое и психотерапевтическое. Изначально в XIX в. немецкими философами сформулирован термин «эмпатия», как вчувствование в состояние человека, произведение искусства, объект природы. В психологии Э.Титченер обозначает эмпатию как форму понимания ситуации другого человека. Философские труды А. Бэна и Г.Спенсера выделяют сопереживание как высшую форму проявления симпатии. В психотерапевтической практике З.Фрейд указывает, что понять чувства и эмоции другого человека можно поставив себя на его место. В понимающей психологии К. Ясперс выделяет способность человека понять чувства другого, эмпатию, а Х. Кохут выделяет метод познания. В гуманистической психологии К. Роджерс определяет понятие «эмпатия» осознанным сопереживанием эмоциональному состоянию другого человека.

В советскую психологию термин «эмпатия» введен Т.П. Гавриловой в начале 70-х гг. В отечественных исследованиях обозначены формы эмпатии: в исследованиях Л.И. Божович и Т.П. Гавриловой – сопереживание и сочувствие; в исследованиях Е.Р. Овчаренко – когнитивные, эмоциональные и поведенческие формы; по мнению Л.П. Стрелковой, сопереживание – сочувствие – содействие.

Понятие «сопереживание» в психолого-педагогической литературе рассматривается в ряде подходах [3]. Ж. Пиаже и далее его последователи Р. Мюшелли, Л. Кольберг обозначают когнитивный подход в понимании и определении понятия «сопереживание», согласно которому выявлены стадии соответствия интеллектуального и морального развития человека. Работы представителей аффективного подхода А.Валлона и У. Мальрие также посвящены изучению понятия «сопереживание». Они утверждают, что сопереживание у ребенка проявляется в двух формах: центробежной и центростремительной. В психологическом словаре сопереживание определяется как соотнесение собственного эмоционального состояния с состоянием другого.

В обзоре проблемы сопереживания Т.Д. Карягина приводит наиболее известные трактовки понятия «сопереживание» [4]. Так, сопереживание в действенном аспекте определяется как качество личности, проявляющееся в действии по отношению к другому человеку, без какой-либо выгоды для себя (В. Стотланд, Х. Коке, К. Бэтсон). Также существует понимание понятия «сопереживание» в психоаналитическом (З. Фрейд) и неопрейдистском направлении (А.Адлер, М. Рамберт). Так, например, З.Фрейд понимает важную роль способности к сопереживанию в понимании человека другого и отмечает, что сочувствие проходит этапы идентификации и подражания личности с объектом, вызывающим эмоции. В работах А.Адлера, К. Рамберта поднимается роль социальной среды на развитие и формирование сопереживания у ребенка.

В словаре А.Л. Венгера и А.В. Петровского сопереживание определяется как представление себя в роли человека, переживающего какое-либо эмоциональное состояние.

Т.П. Гаврилова определяет сопереживание видом понятия «эмпатия», а также понимает его как переживание человеком чувств и эмоций другого человека, отождествляя себя с ним. О.А. Карабанова определяет сопереживание духовно-нравственным качеством личности, проявляющимся в способности переживать эмоциональные состояния другого человека.

Также особый интерес представляют исследования, направленные на изучение психологических механизмов и особенностей способности к сопереживанию старших дошкольников различных категорий. Так, в исследованиях В. М. Поставнева и И.В. Поставневой установлено, что в основе способности к сопереживанию лежит механизм идентификации и рефлексивные действия [5]. Авторами отмечается, что обязательным условием установления позитивных взаимоотношений между людьми является способность сопереживать [6]. На материале исследования способности к сопереживанию старших дошкольников с физическими дефектами и дошкольников, не имеющих нарушения здоровья, показано, что формирование способности к сопереживанию у старших дошкольников лежит на пути актуализации механизма идентификации и обучения рефлексивным действиям. В процессе овладения детьми рефлексивными действиями происходит осознание своих переживаний, поступков, развитие эмоционального воображения, ориентация в своем поведении на этические эталоны добра и зла, предвосхищение последствий нравственно-мотивированной деятельности. Установлено, что дети 6-7 лет с признаками одаренности превосходят своих сверстников, имеющих средние показатели интеллектуального развития, в развитии способности к сопереживанию [7]. При этом у детей 6-7 лет с признаками одаренности ведущим является механизм рефлексии.

Сформулированные положения представляются перспективными для эмпирической верификации психолого-педагогических условий развития способности к сопереживанию у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Согласно определению из психологического словаря, «способности – это индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности» [Цит. по:3]. Ю.Б. Гиппенрейтер определяет понятие «способность» особенностью личности, которая

выражается в готовности к овладению и осуществлению определенными видами деятельности [Цит. по: 2]. Также С.Л. Рубинштейн утверждает, что способности развиваются по спирали и имеют определенные стадии: возможности, которые представляют способность одного уровня, в процессе своей реализации, совершенствуются до нового, более высокого уровня, иными словами происходит развитие новых способностей.

Таким образом, анализ истории становления и понимания в психолого-педагогической литературе понятий «сопереживание», «эмпатия», «переживание», «сопереживание» позволяет сделать вывод о том, что сопереживание имеет ряд определений, которые в содержательном плане отражают различные аспекты психологических механизмов и феноменологии развития эмоций и чувств ребенка. Объяснительные возможности понятия «способность к сопереживанию» целесообразно использовать в психологических исследованиях, не подменяя его понятием «эмпатия». Анализ показал, что проведение эмпирического исследования, направленного на верификацию психолого-педагогических условий, способствующих развитию способности к сопереживанию у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе, будет иметь перспективу, если ориентировано на механизм идентификации и обучение рефлексивным действиям.

#### *Литература*

1. Григорьева-Рудакова О.А. Современные психологические типологии эмпатии// Социальное знание и практика: сб. науч. ст. /Юж.-Рос. гос. 2008. № 3. С. 12-16.
2. Гуцина Н.А., Тарасова Е.И. Теоретические аспекты ценностно ориентационного единства взаимодействия педагога и семьи как фактора развития способности к сопереживанию у ребенка в дошкольном детстве //Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2015. С. 122-131.
3. Карелина И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи //Прага: Научно-издательский центр Социосфера. 2017. С. 21-27.
4. Карягина Т.Д. Экспериментальные подходы в современной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. №. 1. С. 126-152.
5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Исследование способности к сопереживанию у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всеросс. научно-практ. конференции 12-13 апреля 2016 г. / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 277-280.
6. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.
7. Поставнева И. В. Особенности развития способности к сопереживанию дошкольников с признаками одаренности // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции, Москва, 27 ноября 2020 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020.Режим доступа: <http://izvestia-ippo.ru/postavneva-i-v-osobennosti-razvitiya/>

**Семкина А.Н.**

*ГБОУ «школа на Яузе», магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва  
e-mail: YEP1956@yandex.ru*

*Научный руководитель: Егоров И.В., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ДООУ**

*В данной статье изучаются проблемы социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ в ДООУ. Для достижения цели исследования в статье на основе анализа материалов научной литературы и тезисов авторов диссертационных работ по выбранной теме представлено состояние социальной и образовательной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В статье приводится описание основных проблем, с которыми сталкивается ребенок с ОВЗ в процессе привыкания к дошкольному образовательному учреждению, проведена классификация групп детей с различной адаптированностью к детскому саду. Приведены варианты необходимых условий, при которых ребенок с ограниченными возможностями вовлекается в работу различных структурных подразделений дошкольных учреждений. Представлены специфические характеристики детей с ОВЗ и основные сложности, возникающие в воспитательном процессе при взаимодействии с этими детьми. Актуализированы и обозначены основные приемы и техники решения проблем, возникающих в процессе социально-психологической адаптации детей с ОВЗ.*

*Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; дети с ОВЗ; дошкольный возраст*

Важной проблемой является адаптация детей с особенностями развития к ДООУ. В детском учреждении они оказываются в новой, непривычной для себя обстановке. Применяются новые воспитательные приёмы. Меняется ритм жизни: питание, режим дня, характер общения. Часто детям с особенностями в развитии сложнее привыкнуть к ДООУ. Изменения, которые происходят в жизни, не могут не привести к изменениям в поведении ребенка, нарушается также его эмоциональное состояние. Очень часто детям с особенностями в развитии сложнее привыкнуть к ДООУ. Поэтому, необходимо точно представлять с какими основными проблемами сталкивается ребенок и его родители (законные представители) в процессе адаптации к детскому учреждению для своевременного и эффективного реагирования на эти сложности.

Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья изучались в работах А.А.Бранов, Е.П. Бомбардинова, Б.Ф. Гликштейн, Н.А. Урядницкая, Г.В. Яцык. Все специалисты приходят к тому выводу, что у таких детей социально-психологическая адаптация при посещении детского сада носит более тяжелый характер. Вместе с тем, некоторые исследователи подчеркивают важность эмоционального благополучия детей в период адаптации к ДООУ [1]. Так же учёными указывается необходимость специального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в адаптационный период в образовательном учреждении [2;3;4;5]. Отдельные авторы отмечают, что детям с интеллектуальными нарушениями необходима специальная, системная программа занятий по адаптации ребенка, пришедшего в образовательное учреждение [2]. Какие же основные социально-психологические проблемы встанут перед воспитателем и родителями в период адаптации ребенка с ОВЗ к дошкольному образовательному учреждению?

В связи с вышесказанным основной целью данной статьи является описать и дать основные характеристики проблемам социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях посещения дошкольной группы.

Обобщая определения социально-психологической адаптации различных исследователей (А.А. Налчаджян, С.И. Розум) можно сказать, что это процесс и результат нахождения определенного баланса между психолого-социальными интересами, желаниями целями отдельной личности ребенка и теми требованиями, которые предъявляет к этой личности социально-педагогическая среда дошкольного образовательного учреждения.

Адаптация к дошкольному учреждению - это процесс привыкания к новым условиям, который каждый ребенок переживает по-своему. В дошкольном учреждении всё иначе: новые требования, интенсивный режим дня, еда, новая социальная среда. Чтобы приспособиться к новым условиям жизни, нужны время и силы.

Можно выделить три группы адаптивного поведения.

Первая – это группа благоприятной или легкой адаптации. Она длится примерно 7 дней.

Вторая группа средней тяжести. Поведение ребенка сильно меняется. Дети этой категории дольше привыкают к новым социальным условиям. Привыкание более длительное к ДОУ может длиться до 1 месяца.

Третья группа - это тяжелая адаптация или неблагоприятная – длится 2-3 месяца [3].

В связи с изменившимися социальными реалиями для большинства родителей посещение их ребенком дошкольного учреждения - это не норма, а скорее необходимость. В связи с этим, родители часто пренебрегают здоровьем и спокойствием своих детей, считая, что «адаптация» их ребенку не потребуется.

В течение нескольких месяцев у каждого дошкольника был свой режим жизни, близкие люди рядом, любимые игрушки и отсутствие обязанностей.

Первая трудность – это соблюдение режима дня. Как трудно утром проснуться в семь часов утра и прийти на занятие.

Вторая трудность – необходимость выполнять и присутствовать на занятиях.

Третья трудность – отсутствие мамы или папы рядом с ребенком.

Четвертая трудность – новые социальные роли (друг, воспитанник и т.д.).

Все это, так или иначе повлияло на адаптацию детей к дошкольному учреждению. Список трудностей в процессе адаптации на «дистанционном» обучении можно продолжить. Он зависит и от его учебной мотивации, от индивидуальных качеств воспитанника, от атмосферы в семье, от состояния здоровья. Трудности можно преодолеть, если направить на это совместные усилия детей и родителей, воспитателей и педагогического коллектива.

Для того, чтобы «дистанционный» период обучения и воспитания не сильно отразился на адаптации детей, следует соблюдать режим дня, активно присутствовать на видео-занятиях, родителям необходимо мотивировать ребенка на получение знаний, даже если он не посещает ДОУ, рекомендации от воспитателя о создании необходимой среды, способствующей развитию и укреплению здоровья ребенка, общение со сверстниками и воспитателем в режиме «онлайн».

В настоящее время изменились условия воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии. Законом Российской Федерации прописано, что дети с различными нарушениями развития и нормально развивающиеся дети обучаются и воспитываются совместно.

Воспитатели и педагоги должны знать, как проходит адаптационный период ребенка с нарушениями развития. Особенно внимательно следить за особенностями поведения малыша. Для этих детей нужно создавать специальные условия для жизни в группе и дома. Необходимо выявлять выходящие за рамки нормальных реакций и учитывать возможные сложности.

Характерным для всех нозологических групп является:

Особенности переработки, хранения и структурирования информации

Специфическое формирование понятий

Снижение темпа деятельности

Снижение работоспособности при длительных умственных и физических нагрузках

Ограниченные возможности полноценного социального взаимодействия.

Необходимо учитывать вышеперечисленные факторы для успешной адаптации детей с ОВЗ.

Включение детей в образовательный процесс всех уровней является одним из основных механизмов адаптации детей с ОВЗ, повышения их социального статуса и социальной защищенности.

Одной из форм активной интеграции ребенка с ограниченными возможностями в общество является совместное обучение здоровых детей и детей с ограничениями в обычных общеобразовательных учреждениях.

Для благополучного процесса адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, следует использовать различные методы. Причем важно, чтобы все эти методы реализовывались в игровой форме. Так как ведущей деятельностью детей в дошкольном возрасте является именно игра. Можно обозначить несколько техник и приемов, позволяющих оптимально адаптироваться ребенку с ОВЗ к дошкольному образовательному учреждению:

1. Игры с песком – способствует уравниванию эмоционального состояния детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Рисование – способствует положительным эмоциям у взрослых и детей.

3. Сказки – это уникальный метод коррекции и развития детей, расширения сознания и совершенствования межличностного взаимодействия взрослого и ребенка, ребенка и ребенка через речь.

4. Использование индивидуально подобранных игрушек — помогают разрешению конфликтов, улучшают адаптацию, ликвидируют переживания детей. Продуманный выбор игрушек способствует связной речи, выражению чувств, автоматизации звуков в речи, развитию лексико-грамматических категорий.

5. Игры с водой – в период адаптации, когда дети достаточно напряжены, они приобретают особую важность. Это очень успокаивает ребенка.

6. Смех – это метод, для повышения настроения. Дети с удовольствием изображают смех сказочных героев, передают собственные состояния в движении, учатся выразительно интонировать с разной силой голоса в проблемных ситуациях.

Как только ребенок начинает посещать ДОО очень сильно меняется его поведение. Если малыш очень сильно привязан к родственникам, то ему сложно переносить разлуку с близкими. Он становится более капризным. Пытается компенсировать вынужденное расставание. Родные все время должны проводить с ним. В этот непростой период ребенок особенно нуждается в любви и заботе.

Очень важным моментом, в период привыкания ребенка к ДОО, является ситуация расставания со своими близкими. Надо заранее его готовить к этому. Можно на некоторое время оставлять у родственников. Ребенок должен быть уверенным, что близкие люди всегда возвращаются и сможет ждать родных все дольше и дольше.

В период прохождения адаптации не рекомендуется переводить ребенка из одной группы в другую, так как ребенок привыкает со временем к воспитателю и детям. Он становится более спокойным и уверенным. Однако адаптация не считается до конца завершенной, если он чувствует себя защищенным только в присутствии определенного человека. Вполне возможно, что при отсутствии этого человека трудности могут возобновиться и даже усилиться.

Очень важно понимать, что семья ребенка с ограниченными возможностями, является основным социализирующим и адаптирующим звеном, это отмечено в законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Что бы облегчить социально-психологическую адаптацию детей родителям необходимо с ранних лет учить малышей искусству общения с детьми и взрослыми, соблюдать режима дня, поощрять самостоятельность ребенка с самого раннего возраста.

Тесное сотрудничество родителей и специалистов ДОУ поможет детям лучше адаптироваться в социальной среде. А родителям такое взаимодействие поможет дома применять полученные знания и умения. Надо любить ребенка таким, какой он есть – во всех его проявлениях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в ДОУ является актуальной. Педагоги и родители должны тесно взаимодействовать в период адаптации ребёнка к новым условиям. Нужно использовать потенциал ДОУ и семьи для решения общей задачи – помощи ребенку с ОВЗ в гармонизации, социально-психологической адаптации и отношениях с окружающим миром.

### *Литература*

1. Егоров И. В. Эмоциональное благополучие и поддержание здоровья детей в системе дошкольного и начального образования/ И.В. Егоров, Н.М. Бадулина, М.В. Зверева, И.М. Горбаткина, Н. Л. Романенко, Н.А. Муртазина, М.А. Бочарникова, А.В. Прохорова, Н.М. Семенюк // Начальная школа. 2012. № 3. С. 43–71.
2. Егоров И.В. Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью / И.В. Егоров, М.В. Лесняк // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2010. № 3 (18). С. 131-141.
3. Серова И.Н. Проблемы адаптации к детскому саду у детей раннего возраста: анализ и рекомендации //Педагогика. Психология. 2016. №4. С. 106-117.
4. Теплюк С. Улыбка малыша в период адаптации //Дошкольное воспитание. 2006. №3. С. 29-35.
5. Ярмулик М.В. Особенности социальной адаптации детей с ОВЗ // Педагогика, психология, общество. 2017. С. 207-211.

**Снесарева Е.А.**

*магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: katya.snesareva@mail.ru*

*Научный руководитель: Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена проблеме эмоционального интеллекта старших дошкольников. Отмечаются факторы, определяющие развитие эмоционального интеллекта на первых этапах онтогенеза. Представлены основные модели развития эмоционального интеллекта дошкольников. Обосновывается положение о том, что развивающая работа, направленная на формирование опыта восприятия и дифференциации собственных эмоциональных состояний и эмоций других дошкольников, позволит повысить показатели*

*развития эмоционального интеллекта детей. В статье приводятся результаты апробации комплекса мероприятий, способствующих обогащению опыта переживания и осознания собственных эмоциональных состояний, анализу эмоций других, а также освоения приемов, регуляции своего эмоционального состояния, и его выражения во вне.*

*Ключевые слова: эмоции; эмоциональный интеллект; дошкольный возраст.*

Среди актуальных вопросов, связанных с модернизацией образования, пристальное внимание уделяется развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. В связи с этим, одним из приоритетных направлений в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в рамках ФГОС ДО является развитие социального и эмоционального интеллекта. Также в качестве одной из ключевых задач ФГОС ДО определены укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Значимость эмоционального благополучия ребенка на первых этапах онтогенеза определяется тем, что в основе всех видов его активности лежат эмоциональные процессы, которые служат источником базовым механизмом регуляции психической активности и внешних поведенческих проявлений.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что значительная часть трудностей общения детей старшего дошкольного возраста обусловлена уровнем развития их способности к распознаванию, интерпретации и учету в общении состояний другого человека. Вместе с тем установлено, что дети старшего дошкольного возраста при соответствующей психолого-педагогической поддержке способны научиться идентифицировать свои эмоции и чувства и учитывать их в общении со сверстниками и взрослыми [4, 6]. Отсутствие такого опыта у ребенка увеличивает риски закрепления импульсивности в поведении, что зачастую приводит к конфликтам в детском коллективе. Нередко родители дошкольников импульсивные ситуационные реакции своих детей интерпретируют как преднамеренные, что заметно затрудняет процесс воспитания. Так, В. М. Поставнев, И.В. Поставнева отмечают, что процесс воспитания в семье остается исключительно сложной задачей, которую родители решают с различной долей успеха, часто полагаясь на свой личный опыт и сведения из разрозненных источников. Установлено, что значительной части современных молодых родителей свойственны завышенные ожидания в отношении социального поведения своих малолетних детей [4]. Вместе с тем, формированию адекватных представлений родителей и специалистов о возможностях детей разного возраста регулировать свое поведение, будут способствовать знания о возрастных особенностях развития их эмоционального интеллекта.

Важным теоретическим основанием обращения к проблеме формирования эмоционального опыта ребенка старшего дошкольного возраста являются представления отечественных и зарубежных авторов о динамике развития эмоциональной сферы ребенка. Отмечается, что речевое сопровождение эмоциональных проявлений ребенка взрослым с самых первых дней его жизни создает основу для взаимодействия ребенка с окружающим его социальным миром [5]. Так, Д. Готтман обращает внимание на необходимость развития навыка регуляции неадекватного поведения, сосредоточение и мотивации себя на достижение цели в период раннего детства [1]. Овладение речью, развитие игры и опыт социального взаимодействия уже в среднем дошкольном создают условия для попыток регуляции своих эмоциональных состояний. К старшему дошкольному возрасту у ребенка складываются более сложные формы эмоционально-смысловой ориентировки и оценивания, осуществляемые уже не только в плане непосредственного восприятия, но и в представлениях, а также в плане воображения. А.В. Запорожец отмечал определяющую роль практической деятельности и реальных взаимоотношений ребенка с окружающими в формировании эмоциональных представлений. При этом оценка взрослого поступков ребенка определяет эмоциональный тон его переживаний. Опосредованный оценочными суждениями взрослого эмоциональный опыт ребенка позволяет ему переходить к эмоциональному предвосхищению результатов своих действий и на этой основе

регулировать свое поведение в соответствии с ожиданиями других. (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.) [5]. Таким образом, отдельные блоки эмоционального интеллекта складывается в онтогенезе постепенно, по мере накопления опыта социального взаимодействия, представляя собой своеобразный сплав аффекта и интеллекта.

Анализ наиболее известных концепций эмоционального интеллекта представлен в работах Д. В. Люсина. Показано, что разнообразие появившихся моделей эмоционального интеллекта вызвало необходимость в их классификации [2]. Так, Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первой группе относится их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второй группе – модели, описывающие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик (Р. Бар-Он, Д. Гоулман и др.).

Исследователи, в частности И. Н. Андреева, описывает структуру эмоционального интеллекта в соответствии с наиболее популярными моделями [8]. Автор опирается на модель способностей Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, где представлены следующие компоненты эмоционального интеллекта: различение (идентификация) и выражение эмоций в лицевой экспрессии, в музыке и в рисунке; способность использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности; понимание эмоций и их значений; осознанная регуляция собственных эмоций и эмоций других людей. Смешанная модель Р. Бар-Она: познание себя (внутриличностный EQ); навыки межличностного общения (межличностный EQ); способность к адаптации; управление стрессовыми ситуациями; преобладающее настроение. Модель Д. Гоулмана: самосознание; самоконтроль; самомотивация; эмпатия; социальные умения [7].

Анализ структуры эмоционального интеллекта позволяет выдвинуть предположение о том, что развивающая работа, направленная на формирование опыта восприятия и дифференциации собственных эмоциональных состояний и эмоций дошкольников, позволит повысить показатели развития эмоционального интеллекта детей данной категории. Основной задачей педагога-психолога в данном направлении выступает подбор и создание наиболее эффективных методов, средств и содержания работы, оказывающих развивающее воздействие на эмоциональное развитие дошкольников.

На первом этапе исследования в течение 7 дней нами проводилось включенное наблюдение проявлений эмоционального интеллекта в игровой деятельности детей и режимных моментах детского сада. Анализ результатов наблюдения показал, что значительное число дошкольников демонстрируют импульсивное поведение, у детей возникают сложности в понимании чужих эмоций, чувств и переживаний, возникают трудности в саморегуляции поведения и деятельности. Дошкольники испытывали трудности в определении эмоциональных состояний персонажей литературных произведений и не могли выразить к ним свое отношение: сопереживание или отчуждение.

Нами разработан и в настоящее время проходит апробацию комплекс мероприятий, который направлен на приобретение детьми опыта проработки и осознания своих эмоциональных состояний и эмоций других. Кроме этого, моделировались ситуации способствующие освоению способов регулирования экспрессии. Развивающая работа с дошкольниками проводилась нами в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Подготовительный этап направлен на мотивацию детей к совместной игровой деятельности. Мы обнаружили недостаточный интерес к стимульному материалу (пиктограммы) используемого ранее в образовательной деятельности. Нами были разработаны дидактические пособия: «Куб эмоций», «Карта эмоций», которые послужили дополнительными демонстрационными материалами.

Цель основного этапа – научить дошкольников соответствующему выражению своего эмоционального состояния и распознаванию, а также адекватному и конструктивному реагированию на эмоциональное состояние других. В рамках основного этапа педагоги

вместе с детьми заполняют «Карту эмоций» посредством небольших, но эмоционально насыщенных рассказов знакомятся с основными эмоциональными состояниями и с ситуациями, в которых те или иные состояния человек испытывает. Использование дидактического пособия «Куб эмоций» способствует повышению интереса к деятельности, куб выступает в качестве дополнительного источника наглядности. Данный комплекс дидактических пособий планируется использовать в качестве ведущего в рамках данного направления работы. Каждое занятие завершалось фотосъемкой воспитанников, по итогам реализации комплекса мероприятий у каждого участника был оформлен свой «Альбом эмоций». Преимущества фотографий над рисунком заключается в том, что дети видят живое лицо, неподдельные эмоции, в том числе собственные. Дифференцировать живые эмоции с лица или фотографии сложнее, чем с рисунка, что приближает детей к реальным жизненным ситуациям. Дома совместно с родителями дошкольники придумывают необычные рассказы и сказки, связанные с выраженной эмоцией на снимке. Дети преображают каждую страницу своего «Альбома эмоций», что является стимулирующим фактором развития навыков изобразительного творчества и воображения. Проводились семинары для педагогов, мастер-класс для повышения компетенций родителей по вопросу развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Результатом основного этапа стало повышение интереса детей к образовательной деятельности, их вовлеченности и активности, стремление к самостоятельному выполнению предложенных нами упражнений и заданий. Целью заключительного этапа выступает анализ способности детей дифференцировать свои эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других. В качестве результата данного этапа планируется получить положительную динамику в развитии эмоциональной сферы дошкольников, повысить уровень компетенции по данному вопросу у педагогов и родителей, на основании полученного результата скорректировать нашу дальнейшую работу.

На заключительном этапе работы по развитию эмоционального интеллекта нами было организовано наблюдение. Анализ результатов включенного наблюдения показал, наличие развивающего эффекта: дети стали лучше понимать и принимать свое эмоциональное состояние и состояния других детей, приобрели опыт произвольной саморегуляции (прямой результат); отмечается развитие навыков изобразительного искусства, обогащение активного словаря детей (косвенный результат). Использование дидактических пособий «Куб эмоций», «Карта эмоций» способствовало повышению интереса к деятельности, послужило дополнительным источником наглядности. Отмечается приобретение навыков сопереживания сказочным героям, интерпретации их эмоциональных состояний и перенос их поведенческой реакции в конкретные ситуации. «Альбом эмоций» позволил закрепить эмоциональные состояния детей. Родители уже на сегодня отмечают, что в семьях между детьми стало меньше конфликтов, а из многих ситуаций дошкольники самостоятельно находят выход – компромисс с учетом интересов и эмоционального состояния других участников. Педагоги отмечают важность компетенций, приобретенных ими на семинарах и консультациях в рамках данного комплекса. Разработанные нами методические пособия «Алгоритм поведения при агрессии» и «Алгоритм работы со страхом» активно используются педагогами в повседневной деятельности и успешно регулируют социальное поведение детей.

Можно сделать вывод о том, что развитие эмоционального интеллекта дошкольников способствует стимулированию интереса ребёнка к эмоциональным переживаниям, представления детей о базовых эмоциях и чувствах стали шире, наблюдается готовность детей сотрудничать друг с другом. Анализ показал, что развивающая работа, направленная на формирование опыта восприятия и дифференциации собственных эмоциональных состояний и эмоций дошкольников, позволяет повысить показатели развития эмоционального интеллекта детей данной категории.

### *Литература*

1. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
3. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ.– 2017.–№ 1. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. – URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/postavnev-v-m-postavneva-i-v-interpre/>
4. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Исследование способности к сопереживанию у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всеросс. научно-практ. конференции 12-13 апреля 2016 г. / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 277-280.
5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста : Психол. исслед. / [А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.]; Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. М. : Педагогика, 1986. 172 с.
6. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. М.: Юрайт, 2020. 146 с.
7. Шнайдер М. И. Основные направления исследования эмоционального интеллекта // Гуманизация образования. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyue-napravleniya-issledovaniya-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 3.03.2021).
8. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.

**Солдатова Е.В.**

*магистрант департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
e-mail: helenas97@bk.ru.*

*Научный руководитель: Смирнова П.В., кандидат психологических наук, доцент  
департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК НА ОСНОВАНИИ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ**

*В данной статье приводится сравнительный анализ ценностей юношей и девушек разных поколений с позиций современной теории поколений, предложенной У. Штраусом и Н. Хоувом. Теория рассматривается в качестве инструмента сравнения юношей и девушек поколений беби-бумеров, X и Y, и их сопоставления с современными поколениями Z и Альфа. Отмечены основные особенности, повлиявшие на развитие детей последних поколений. Предложены выводы о направлении педагогической работы. Актуальность темы обуславливается тем, что одной из основных проблем современного образования становится гармоничное развитие личности самого учащегося. К системе образования выдвигаются требования воспитать личность, способную не только жить в стремительно меняющихся экономических и социальных условиях, но и влиять на них, преобразуя их к лучшему.*

*Ключевые слова: личность, личностные особенности, теория поколений, ценности разных поколений.*

В каждой древней цивилизации существовали примитивные представления об индивидуальном психическом разнообразии людей, предшествующие опыту ученых. Основателями и представителями первого этапа изучения психологии индивидуальных различий считают двух психологов: Вильяма Штерна и Френсиса Гальтона, они вели свою научную деятельность в XIX веке, однако, несмотря на то, что со времен публикации первых работ Ф. Гальтона прошло уже более 150 лет, данный вопрос до сих пор остается актуальным для изучения современными учеными.

Понятие «личность» многогранно. В нём объединены все аспекты существования отдельного индивида от физического (биологического) до культурного развития. В психологических концепциях по-разному определяется влияние различных факторов на развитие личности. В зарубежной психологии получили наибольшее распространение три теории: биогенетическая, социогенетическая и психогенетическая. Представители биогенетической теории считают, что формирование индивидуальности заложено генетически, а влияние средовых факторов весьма ограничено. Родоначальником этой теории является Френсис Гальтон, двоюродный брат Чарльза Дарвина. Однако, самым ярким представителем, «построившим» на биологизме свою трехчастную структуру личности является Зигмунд Фрейд. Исходя из его теории, поведение личности основано на бессознательных и сознательных (Ид и Эго) врожденных влечениях и инстинктах. Развитие личности (Супер-Эго) происходит посредством их адаптации, поиску удовлетворения своих потребностей и выработке защитных механизмов в процессе жизни. Социогенетическая теория рассматривает развитие личности как результат воздействующих на нее перинатальных и социальных (средовых) условий. Родоначальником этой теории признано считать Джона Локка, который считал, что человек изначально – «*tabula rasa*» (чистая доска) и все, чего он способен добиться обусловлено окружающей его средой. И, наконец, психогенетический подход, который не отрицает ни влияние биологической (наследственной), ни средовой природы личности, а выдвигает на передний план собственные психические процессы. В психогенетическом подходе можно также выделить три основных концепции: психодинамические, когнитивистские и персонологические.

Анализ современных психолого-педагогических исследований позволяет утверждать, что биологические предпосылки влияют на возможности развития индивида, но немаловажными факторами являются окружающая среда, культура, уровень развития общества и воспитание каждого отдельного индивида. Таким образом, формирование личности обуславливается влиянием трех основных факторов: биологического (наследственного), социального и средового.

Одной из известных современных концепций, рассматривающих процессы развития и формирования личности под влиянием факторов среды, является теория поколений. Её разработали американские исследователи: Нейл Хоув и Уильям Штраус. Они выпустили книгу «*Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*» в 1991 году, в ней разбирается история каждого поколения жителей США с 1584 года по 2069 год [4]. Однако, нужно понимать, что история США сильно отличается от истории России во всех аспектах. В связи с этим в 2003-2004 году командой под руководством Евгении Шамис и Евгения Никонова была выполнена адаптация теории поколений для России «*RuGenerations – теория поколений в России*». В основе этой теории лежит известный «конфликт поколений», который напрямую связан с системой ценностей различных поколений. Ценностные образования являются важнейшими элементами структуры личности, отграничивают существенное от несущественного [4, с. 79]. Согласно теории, формирование ценностей происходит примерно до 10-14 лет под влиянием различных событий: социальных, политических, экономических, технологических, а также воспитания и образования. Основным объектом внимания исследователей является, так называемая, проблема «отцов и детей». В доиндустриальных обществах смена поколений проходила медленнее, поскольку традиции семей передавались из поколения в поколение. Однако за

последние сто лет произошел «скачок» социальных, культурных и экономических изменений. И теперь, отличия между поколениями значительные. В быстроменяющемся и быстроразвивающемся мире, под влиянием цифровизации, возникают новые, уникальные личности, не похожие ни на одно предыдущее поколение. В современной России представлены следующие поколения: Величайшее поколение (1900—1923); Молчаливое поколение (1923—1943); Поколение беби-бумеров или ВВ (1943—1963); Поколение X («Икс») (1963—1984); Поколение Y («Игрек») (1984—2000); Поколение Z «Зэт» (с 2000-2010); Поколение А («Альфа») (с 2010-?).

Временные границы в различных регионах России варьируются в радиусе трех лет, что связано с неравномерными последствиями событий и перемещением людей между городами и странами. Представителей первых двух поколений осталось крайне мало. Перейдем к краткой характеристике поколений наших современников. Поколение беби-бумеров или ВВ (1943—1963). Название происходит от английского «babyboom» и связано с послевоенной практикой государств оказывать помощь для семей с детьми, в особенности многодетных, т.е. именно этот период времени отличался демографическим приростом населения. Прежде всего, нужно понимать, что в России представители данного поколения родились в послевоенное время в стране – победивший фашизм, покорившей космос, создавшей единые стандарты обучения в школе. Эти люди искренне верили в «светлое будущее» страны и готовы были работать «за идею», внеурочно, без выходных и все на благо государства.

Поколение X («Икс») или Неизвестное поколение (1963—1984) воспитывалось родителями, уделяющими большое количество времени работе, делающими все «на благо общества», часто были предоставлены «сами себе», они приучились к ранней самостоятельности. «Иксы» воспитывались с социалистическими взглядами на жизнь и девизом «всегда готов». Примерно к двадцати годам, столкнулись с распадом СССР, все принципы, которые воспитывались столько лет, рушились у них на глазах. Помимо этого, это поколение столкнулось с экономическим кризисом, дефолтом, войной в Афганистане, распространением СПИДА и наркомании. Это привело к их недоверию к государству, работодателю, рекламе и в целом ко всему тому, что их окружает. Они привыкли полагаться «на себя». Также, иксы насмотревшись на своих родителей сделали выводы и поменяли свои приоритеты. Теперь фокус внимания – это их семья, они готовы также много работать, как и предыдущее поколение, но только на благо своей семьи и детей, чтобы обеспечить их всем тем, чего не было в их детстве. Для них важно чувствовать себя комфортно и независимо.

Поколение Y («Игрек») или поколение Next, миллениумы, миллениалы (1984—2000) называют еще «поколение большого пальца», это дети, которые выросли в период больших инноваций в информационных и коммуникационных технологиях. Это поколение, которое интересуется самопознанием и «поиском себя». Отличительной чертой поколения является несамостоятельность более продолжительное время, чем у представителей предыдущих поколений, обычно они начинают задумываться о свадьбе и детях примерно к тридцати годам. Постоянные перемены в жизни «игреков», начиная от экономических и заканчивая развитием технологий привели к тому, что они не видят оснований для построения планов на будущее. Помимо того, миллениалы проявляют повышенный интерес к общению в социальных сетях, а путешествия по миру в поисках новых ощущений является их девизом по жизни.

Отличительной особенностью поколения зумеров (с 2000-2010) является то, что они никак не привязаны к материальным ценностям. Они не видят смысла в покупке квартир, когда есть аренда, машин, когда есть каршеринг и украшений с бриллиантами, когда фианиты смотрятся несколько не хуже. О поколении Z говорят, что они «родились с телефонами в руках». Они родились и живут в очень комфортное время, что позволило им в юном возрасте попробовать открыть свой бизнес. Также, это поколение называют самым «толерантным». Важной особенностью этого поколения является то, что помимо родителей

в их воспитании участвовали различные блогеры из социальных сетей. Однако, это сформировало их как людей, не имеющих своей точки зрения на важные темы, такие как политика, экономика, глобальные перемены в мире, если их это не интересует. Что касается старших представителей, то в работе они предпочитают удаленную работу или freelance, работа в офисе 5/2 не для них. Их особенностью является тяга узнавать новое, но обычно на актуальную тематику «сегодняшнего дня».

Поколение Альфа (с 2010-?) –самое молодое и его самым старшим представителям сейчас не более 11 лет, в связи с этим точной информации о нем очень мало. Однако, это именно то поколение, на которое сейчас направлена современная система образования. И именно об их особенностях и об особенностях поколения Z важно думать сейчас.

Главной особенностью поколений Z и Альфа, безусловно, является их рождение в век цифровых технологий. Эти поколения взаимодействуют друг с другом на уровне, недоступном предыдущим поколениям. В своих исследованиях Дж. Пэлфри и У.Гассер[2], отмечают, что поколение Z не разграничивают своё пребывание в «онлайне» и в «офлайне», они с легкостью переключаются из одного в другое и считают, что их идентичность представлена одновременно в цифровом и реальном пространствах. Д. Тапскотт в своих работах отмечает, что интернет сформировал новую двойственную среду для личности. С одной стороны – публичность и доступность: современного человека невозможно представить без постоянного потока информации, интернет позволяет постоянно получать свежие новости, обмениваться мнениями, делиться фотографиями и собственными мыслями. С другой – возможность быть «кем захочешь», создавать свою индивидуальность, свой «личный бренд». Таким образом, в отличие от предыдущих поколений, которые старались принять новшества, поколения Z и А не просто являются «потребителями», они являются «создателями» медийного контента.

Можно сделать следующие выводы о педагогической работе с поколениями Z и А. Во-первых, в век цифровых технологий детям уже недостаточно сказать «так нужно», ведь они спросят у себя «а зачем мне это нужно?». Современные дети не понимают, например, зачем им нужно учить даты рождения и смерти поэтов и писателей (теоремы, биографию известных личностей и др.), когда нажатием пары клавиш они могут узнать правильный ответ. Дж. Коатс [1] считает, что создание учебных планов, в центре внимания, которых стоит возможность обучающего эффективно взаимодействовать с миром – ключ к успеху в нашем столетии. Также, ученые сходятся во мнении, что дети данных поколений зачастую компетентны во многих «взрослых» вопросах, таких как: причины финансовых проблем в семье и взаимоотношения родителей, поэтому при общении с ними важно быть «на равных».

Во-вторых, поколение Z, как отмечает А. В. Сапа отличается от предыдущих особым типом мышления, характеризующимся фрагментарностью и поверхностностью, вместе с тем, для них важно сотрудничество и поощрение [3]. Лозунгом в образовании должны стать «кооперация, а не конкуренция», ведь если посмотреть на любую бизнес/образовательную модель, за ней всегда стоит «команда», где каждый человек находится «на своем месте» и именно при таком коллективном взаимодействии получается плодотворная работа.

В-третьих, особенностью познавательной сферы этих двух поколений является так называемая «клиповость мышления», термин введенный Э. Тоффлером еще в начале двадцатого века. Клиповое мышление образовано от английского «clip» (пер. отрывок, фрагмент), и характеризуется чередой несвязанных между собой, быстроменяющихся образов. Это мышление очень точно отражают самые популярные социальные сети этого поколения Instagram и Tik-Tok, где длина видеороликов обычно не превышает тридцати секунд. Человек привыкает к «быстрому контенту», постоянной череде сменяющихся картинок и звуков. Все это способствует тому, что при его «столкновении» с серьезными литературными произведениями, классической музыкой или фильмами, иначе говоря, всем тем, что требует от него сосредоточенности и умения делать выводы, он испытывает скуку

и желание переключиться на что-то другое. Однако, несмотря на то, клиповое мышление еще мало изучено, исследования позволяют заметить, что благодаря подобному мышлению дети поколения Z и A могут одновременно делать несколько дел, скажем: слушать музыку, обрабатывать фотографию в фотошопе, общаться в мессенджере и делать домашнюю работу и для них это «в порядке вещей».

Пандемия и вынужденный локдаун создали условия для очередного скачка в информационных технологиях, которые привели к построению образовательного пути и «подтолкнули» к решениям, казалось бы «нерешаемых» образовательных задач.

Исходя из всего вышеописанного можно сделать вывод о том, что поколения Z и Альфа значительно отличаются от поколения родителей и в целом от всех предыдущих поколений в силу их развития в условиях постоянного меняющегося мира и цифровизации. Для развития, взаимодействия и обучения современного поколения нужно не просто учитывать их особенности, необходимо полностью переделывать «инструменты» обучения и взаимодействия с ними. Современным детям важно создавать ситуацию, в которой они сами будут находить и обрабатывать полученную информацию, при этом имея возможность создавать что-то новое, что-то «свое». Важно предоставлять детям и подросткам возможность развиваться по «индивидуальному маршруту», давать им возможность «попробовать себя» в различных сферах и областях. Современные технологии не ограничивают нас географически, мы можем получать образование и самообразование, находясь в любой точке света, если у нас есть доступ во всемирную сеть. Теория поколений больше изучается зарубежными учеными, однако, несмотря на популярность на западе в настоящий момент нет единой базы изучения современного поколения. Дальнейшие исследования в этой области внесут существенный вклад в психологию и педагогику и позволят людям разных поколений проще находить «общий язык» друг с другом и разрабатывать эффективные образовательные программы, направленные на саморазвитие и самоисследование молодых людей.

#### *Литература*

1. Коатс Дж. Поколения и стили обучения: пер. с англ. Л. Е. Колбачева. –М.: Межгосударственная ассоциация последипломного образования. 2011. –121 с.
2. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. –М.: Эксмо-Пресс. 2011.
3. Сапа А.В. Люди нового тысячелетия или поколение Next // Инновационные проекты и программы в образовании.–2014. № 2.С. 24–31.
4. Смирнова П.В. Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). дис. .. к. психол. н. – М., 2006.
5. Howe N., Strauss W. 1991. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. NewYork: William Morrow & Company.

**Филатова О.В.**

*магистрант Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: olga9037710404@yandex.ru*

*Научный руководитель: Савенков А.И., доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО*

### **ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Статья посвящена работе специалистов и родителей по развитию эмоционального интеллекта и его диагностике у детей дошкольного возраста. Представлено понятие о детской пути прохождения понимания эмоций к его управлению по отношению к себе и*

другим людям. Автор определяет и знакомит читателей статьи с моментами последовательности изучения проявлений эмоции, говорит о важной составляющей части эмоционального интеллекта ребенка. В статье приведены примеры авторских диагностических методик. Названы отечественные и зарубежные психологи, занимавшиеся изучением данного вопроса и разработкой эмоционального интеллекта человека. Отмечены значимые специалисты, сделавшие много в работе по детской эмоциональности, по её пониманию и распознаванию. В работе приведены этапы диагностики, последовательность выполнения данных исследований, инструментарий, с которым работает психолог. Перечислено множество проявлений детских эмоций, определены цели и направления работы специалистов с итоговыми результатами по развитию эмоционального интеллекта. Отмечается, что в дошкольной организации проводится активная работа специалистов по развитию эмоций. Особый вклад в эту работу вносят психологи, воспитатели, родители. Значимая роль в развитии эмоционального интеллекта, принадлежит матери ребенка. Значимых результатов в эмоциональном воспитании детей позволяет достигнуть применение сказкотерапии, игротерапии, арттерапии, психогимнастики, чтение специальной литературы издательства. В данной статье приведены примеры негативного влияния на эмоциональность ребенка отдельных сфер жизни современного человека.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; эмоции; диагностика.

Эмоциональный интеллект очень важен в жизни человека. Он отвечает за успешную социализацию в обществе и в личной жизни, за профессиональную успешность. Первыми данное понятие эмоционального интеллекта человека в 1990 году дали Джон Майер и Питер Сэловей [13]. Вопросы эмоционального интеллекта освещали в своих статьях, трудах, монографиях ученые психологи разных стран мира: специалисты П. Сэловей, Д. Маер, Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Карусо, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, Е.М. Павлова [1, 5, 9, 10, 12, 13, 14]. Много определений дано за эти десятилетия. Определение, характеризующее у ребенка развитие эмоциональной сферы в дошкольном возрасте, может звучать так: ребенок в своем возрасте учиться понимать эмоции, определять, называть их у себя и у других людей, проявлять эти эмоции по отношению к себе и к другим людям.

Важной частью изучения эмоционального интеллекта ребенка является развитие способностей детей к пониманию, определению, распознаванию и проявлению эмоций. Ребенок изучает название эмоций, учится определять и проявлять их у себя и у других людей. О детской эмоциональности писали авторы в своих работах: Е.И. Изотова, Т.А. Данилова, Л.С. Выготский, Дэниел Гоулман, К.Э. Изард, А.И. Савенков, Е.М. Листик Е.М., И.О. Карелина, Е.А.Курганова, Л.П. Ларионова [3, 8, 9, 10]. Вопрос диагностики развития детей дошкольного возраста остается актуальным с момента выделения детской психологии в самостоятельную отрасль. В статье будут проанализированы современные методы диагностики распознавания эмоций детей. Способностью к распознаванию эмоций мы называем совокупность специальных интеллектуальных действий.

С момента появления термина «эмоциональный интеллект» в отечественной психологии активно создаются, апробируются и используются на практике разные диагностические методики, изучающие чувства, эмоции, интеллектуальные возможности ребенка. Диагностикой способности дошкольников к распознаванию эмоциональных состояний занимались Л.Ф. Фатихова и А.А. Харисова [11]. Для решения задач по распознаванию, воспроизведению эмоций, проявлению эмоциональной отзывчивости И.О. Карелина разработала опросник, с помощью которого можно выявить позицию педагога по отношению к эмоциональному развитию ребенка и методику «Оценка эмоциональной ориентации ребенка сверстника в детской группе». Созданы авторские методики на русском языке по аналогии с тестом «Социальный интеллект», Дж. Гилфорда [4]. Надо отметить, что понятие «эмоциональный интеллект» входит в понятие «социальный

интеллект» [8]. При проведении данных исследований определяется уровень способностей ребенка к пониманию окружающих, умению устанавливать взаимоотношения с другими детьми, определять позиции по отношению к происходящему в окружающем пространстве, предвидеть поведение других людей и своего участия в данной ситуации.

О развитии эмоционального интеллекта у ребенка, нам говорит ситуация, «когда у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом он старается вести себя соответственно этим переживаниям. Только опираясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого человека, получая полезную информацию о том, что действительно происходит». Они учатся выражать словами достоинства и недостатки конкретных действий, другими словами оценивать ситуацию. Развитие личности ребенка происходит в дошкольном возрасте. В этот период своей жизни он испытывает всю гамму разных эмоций и чувств. В этой связи, важно сформировать у ребенка адекватное отношение к собственным эмоциям.

Использование методов диагностики способствует дальнейшему развитию ребенка. Педагог-психолог проводит первичную диагностику: анкетирование родителей и педагогов, беседы с родителями и педагогами, наблюдение в детском саду, дома. Затем проводится специальная диагностика: психологическое тестирование, игровые ситуации, творческие задания (в том числе домашние), игры – упражнения в различных видах деятельности, тренинги, экспертное оценивание продуктов деятельности.

В настоящее время разработано множество методик и тестов, например, методика «Матрешки», авторы Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров. Методика «Два дома» (авторы И. Вандвик, П. Экблад) используется для выявления важных и нужных людей в жизни конкретного ребенка, особенностей взаимоотношений в группе, выявления симпатий к членам группы. Методика «Семья в образах животных», авторы Р. Бернс, С. Кауфман, В. Хьюлс, направлена на выявление особенностей внутрисемейных отношений.

Известно, что ребенок переживает различные эмоции, в том числе и негативные. Сдерживание или подавление, запрет на проявление сильных эмоций в дошкольном возрасте может привести не только к психологическим проблемам, но и к невротическим проявлениям в дальнейшем. Часто слышим от них: «не плачь», «не дерись». Такими выражениями родители подавляют эмоции детей, ставят ребенка в условия запрета проявления чувств.

Проводя диагностику эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста, надо учитывать определенные особенности эмоций ребенка: многообразие, подвижность, они являются трудными моментами в процессе изучения эмоциональной сферы ребенка. Знания об эмоционально-личностном развитии дошкольника дают нам возможность применять разные методики для профилактики, коррекции и развития детей. Данная работа является для педагога-психолога одним из важных видов деятельности. Воздействие на ребенка направлено на развитие: самоосознания, эмпатии, саморегуляции, самопринятия, на определение собственных эмоций, уверенности в себе, коммуникативных умений и навыков общения в детском коллективе, а также на приобретение навыков разрешения конфликтов в детском коллективе.

Вопросы оценки и диагностики эмоционального и социального интеллектов рассматривает в своих работах Т.Д. Савенкова [9]. Найдено успешное решение в построении концептуальной модели социального и эмоционального интеллекта. Данная разработка активно используется на практике, так как в ней подробно описаны методические рекомендации, общие дидактические подходы, педагогические возможности совместной деятельности детей дошкольного возраста с детьми и взрослыми.

Следует отметить, что внимание психолога в работе по развитию эмоционального интеллекта отводится также педагогам, непосредственно проводящим занятия по развивающей, профилактической и коррекционной работе с детьми. Для достижения наилучшего результата привлекаются родители ребенка, как в индивидуальной, так и в групповой работе (на родительских собраниях).

Заинтересованные родители самостоятельно могут проводить целенаправленную работу по развитию эмоционального интеллекта своего ребенка. В настоящее время выпущены книги для родителей. Эти книги стали путеводителем в мире развития эмоционального интеллекта детей. В. Шиманская в 2021 году выпустила книгу «Учимся понимать и проявлять эмоции, управлять ими» о развитии эмоционального интеллекта у детей и родителей. Другая книга издана в 2020 году, ее авторы: Е. Хлевная, Т. Киселёва, Е. Сергиенко, «Эмоциональный интеллект ребенка и здравый смысл его родителей». Из книги Дж. Готтмана, Дж. Деклера «Эмоциональный интеллект ребёнка» родители узнают, как правильно реагировать на негативные чувства ребенка, разговаривать с детьми о разных эмоциях. Книга учит говорить с ребенком, открыто о самых разных чувствах, справляться с возникшими у него проблемами. Следуя практике осуществления полученных знаний из этой книги, родители могут стать для своих детей самими лучшими друзьями.

В настоящее время появилось много компьютерных средств развития детей. Дошкольники с легкостью осваивают разные игры и с большим удовольствием посвящают им много времени [2]. Роль родителей регулировать объем компьютерных игр по времени, ориентируясь на возраст ребенка. Взрослый, заинтересованный в развитии ребенка, понимает важность межличностного общения и способен структурировать окружающую среду, которая помогает развить эмоциональный интеллект. Эмоциональный контакт, основанный на доверии и привязанности, дает возможность передать ценности и принципы человеческого общения ребенку. Современные исследования доказывают, что большое количество времени, проведенное за компьютером, обедняет и сокращает эмоциональный словарь современного человека; а для детей опасность кроется в том, что они не осваивают всю палитру эмоций и чувств.

Эмоциональный контакт с родителями до десяти лет оказывает значимое влияние на развитие и последующую жизнь человека. Особенно важный человек в эмоциональном общении – мать. У ребенка формируется ощущение безопасности, доверие к миру при условии, что забота матери о ребенке всегда была своевременной. В дальнейшей жизни эти дети будут доверять себе, окружающему миру, и легче адаптироваться в общении с другими людьми в разных жизненных обстоятельствах. Ребенок, в детстве ощутивший чувство победы, успеха, удачи будет желать это почувствовать и во взрослом состоянии, ему будет легче после сделанных ошибок идти вперед. Родитель обучает ребенка ежедневно осознавать свое эмоциональное состояние, помогает определить эмоцию, назвать ее, указать на причины возникновения. Таким образом, проходит обучение и знакомство с миром эмоций. Использование в повседневном общении с детьми таких приемов, поможет детям лучше понять родителей и научиться, без слов понимать состояние другого человека.

В плане дошкольной организации, как правило, много внимания уделяется работе с родителями по развитию эмоционального интеллекта ребенка: совместные квесты, спортивные мероприятия, изготовление поделок детей с родителями, проведение тематических мероприятий. В дошкольном учреждении работают педагоги-психологи, которые проводят диагностику эмоционального интеллекта ребенка и на основании полученных результатов проводят развивающую, профилактическую или коррекционную работу с ребенком, дают рекомендации родителям, педагогам. По итогам намечается план работы с ребенком или группой детей, если выявленная проблема является общей.

По статистике только десять процентов родителей самостоятельно целенаправленно занимаются развитием эмоционального интеллекта детей. Читают специальную литературу, играют с детьми в настольные развивающие эмоциональную сторону игры, применяют знания, полученные из разных источников: бесед с психологами, воспитателями, педагогами, преподавателями дополнительного образования. У современного человека много разных задач, которые он должен осуществить в своей жизни, но у родителей, желающих развить эмоциональный интеллект своего ребенка, всегда найдется время и возможность этим заниматься. Беседа с ребенком по пути из детского сада домой может стать игрой, в которой ребенок угадывает по мимике встречного прохожего

его состояние: веселый, задумчивый, злой, довольный, испуганный, застенчивый, усталый, удивленный.

В ежедневном общении с близкими людьми идет развитие эмоций и чувств малыша. Расспрашивая ребенка о прошедшем дне, о своих достижениях, чему он научился, что у него получилось и не получилось, он получает знания, как решать, поступать, что делать. Это для него может стать небольшим занятием по воспитанию доброты, вежливости, умения дружить, делиться игрушками, находить нужные решения в трудных ситуациях, которое по мере обсуждения может подсказать взрослый. Родитель всегда может рассказать о себе как он решал эти проблемы в детстве, или в игровой форме вместе с ребенком от имени любимой игрушки в аналогичной созданной ситуации они вместе придумывают решение.

Выпускается много детской литературы в помощь взрослым для занятий по развитию детской эмоциональной чувствительности: «Сказки про эмоции. Почему я обиделся?», «Детский этикет в сказках. Хорошие поступки», «Что делать, если... боишься?», «Как победить страхи? Развиваем эмоциональный интеллект», «Дружить с эмоциями. Откуда берутся друзья?», «Что делать, если... завидуешь?», «Что делать, если... грустишь?», «Как не дать себя обидеть?», «Компас эмоций, злость». Все эти книги выпускает издательство *CLEVER*. Серия книг отвечает на вопросы, которые возникают у детей, учат их, как правильно поступать.

Игра, как ведущая деятельность дошкольников, также может являться методом диагностики эмоционального состояния ребенка. Повышается градус детского безразличия, агрессии, что вызывает тревогу у равнодушных взрослых. Умение радоваться за другого человека становятся дефицитным качеством молодого поколения. Хочется отметить, что за последнее время увеличилось число дошкольников с нарушением эмоционально-личностного развития. Л.С. Выготский называл такие проявления феноменом «засушенного сердца» [3]. Под этим термином понималось отсутствие чувств. Современные дети стали меньше общаться как с ровесниками, так и с другими людьми. Живому общению предпочитают общение через компьютер, или с компьютером, с телевизором.

В дошкольном возрасте необходимо учить детей сопереживать другому человеку, так как в этот период преобладает чувственное познание. В исследованиях В.М. Поставнева и И.В. Поставневой установлено, что способность к сопереживанию является важным компонентом идентификации и осознания дошкольниками своих эмоций [6, 7].

Формирование эмоциональной отзывчивости происходит наилучшим образом в совместной игре. На практике, в игровом моменте он научится понимать настроение, чувства и мысли товарища, самостоятельно выстраивать отношения друг с другом. Игра дает чувство свободы, эмоционального равновесия, равноправного общения с другим ребенком и веселое настроение. Она имеет функции: коммуникативную, регулирующую, релаксационную, развлекательную. В игре дети учатся взаимопомощи и взаимопониманию.

Игра эмоционально насыщена, обогащает его эмоциональный опыт, показывает сложившиеся у ребенка привычки эмоционального реагирования. С другой стороны, формирует новые качества поведения. Следует отметить, что важную роль в развитии эмоций ребенка играет психогимнастика. Дети, занимаясь психогимнастикой, учатся самовыражаться, лучше понимать себя и других людей, снимать психические напряжения и барьеры общения с другими людьми.

Анализ теоретических позиций исследователей эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, позволил нам сделать некоторые обобщения. Формирование эмоционального интеллекта ребенка – требует времени и определенных усилий специалистов. При этом весомый вклад в развитие эмоционального интеллекта вносят все члены семьи. Диагностика позволяет определить основные дефициты в развитии эмоций ребенка и построить научно обоснованную развивающую работу. Следует отметить, что у

каждого ребенка формируется эмоциональный интеллект, но развивающая работа в данном направлении не будет лишней вне зависимости от уровня его развития.

### *Литература*

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации. / И.Н. Андреева// Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Издательство Институт психологии РАН. М.; 2009. С. 31-39.
2. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Отношения родителей к использованию дошкольником электронных гаджетов // Южно-российский журнал социальных наук. 2017. № 3. С. 69-80.
3. Выготский Л.С., Собрание сочинений в 6-ти томах / Л.С. Выготский// Т. 4 Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. М.; 1984, 265 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления /Дж. Гилфорд // Под ред. А.М. Матюшкина. М.; 1965, С. 433-456.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.; Институт психологии РАН, 2004, С.29-39.
6. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Исследование способности к сопереживанию у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всеросс. научно-практ. конференции 12-13 апреля 2016 г. / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 277-280.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.
8. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / А.И. Савенков, О.А. Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова // Научный редактор А.И. Савенков. М.; Перо. 2016. 206 с.
9. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников: учебное пособие для вузов / Т. Д. Савенкова. М: Издательство Юрайт, 2020. 146 с.
10. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Д.В. Ушаков // Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. -М.; Институт психологии РАН. 2004, С.11-29.
11. Фатихова Л.Ф. Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно- методическое пособие / Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова // Уфа, Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010, 69 с.
12. Bar-On, R. Emotional intelligence and self-actualization. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, 2001, P. 82-97.
13. Mayer J.D., Salovey P. Emotional Intelligence. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2) 2008, p.421-436.
14. Goleman Daniel. Working with Emotional Intelligence. Bantam Books. ISBN 978-5-91657-729-7. 2013. 512.

# ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ РЕБЕНКА МЕГАПОЛИСА

УДК 372.416.2

**Баранова С.Н.**

*студент Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г.Москва.  
e-mail: svetlana\_nikolaevna\_6@mail.ru*

## **АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ ДЛЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РУССКИМИ ПОСЛОВИЦАМИ**

*В статье проводится анализ двух учебно-методических комплектов по литературному чтению в аспекте ознакомления младших школьников с русскими пословицами. Делается вывод о значении работы с пословицами для развития индивидуальных стратегий речевого поведения и становления языковой личности младшего школьника. Ключевые слова: ознакомление младших школьников с русскими пословицами, языковая личность младшего школьника.*

С самых первых дней школа должна формировать у младших школьников универсальные учебные действия для применения знаний, умений и навыков в различных жизненных ситуациях.

Для развития универсальных учебных действий широко используется раздел «Устное народное творчество». Пословицы не только делают речь яркой и богатой, но и формируют познавательные, коммуникативные и личностные универсальные учебные действия.

Известно, что еще К.Д. Ушинский видел одну из основных целей начальной школы такой: педагогу необходимо способствовать осознанному оперированию «сокровищами родного языка» в речевой деятельности ребенка. Полностью разделяем указанную точку зрения. С увеличенным темпом чтения в 1 и 2 классе идет основная работа над осознанностью чтения. Достаточно продуктивными и увлекательными являются задания по работе над пониманием текста; в процессе организации коммуникации младших школьников также имеет место использование пословиц [2].

Работа с пословицами осуществляется после прочтения небольших текстов. По тому, как именно понял обучающийся значение пословицы, можно судить об уровне овладения языком в целом. Но наблюдения показывают, что, к сожалению, из-за многогранности пословиц, по причине наличия подтекста в них, скрытого смысла, сами слова, которые используются в переносном значении, неумение обобщить и собрать все в единую мысль, отраженную в пословице, соотнести ее со своим жизненным опытом, осложняют осознание младшими школьниками всей полноты смысла народных пословиц.

Учебник – основа учебного процесса, он является методическим средством, которое позволяет реализовать современные требования к содержанию, организации образования младших школьников, а также обеспечить достижение предусмотренных ФГОС результатов начального образования.

Методику проведения занятий с использованием лексико-фразеологических единиц мы рассмотрели на примере двух учебно-методических комплектов:

1) учебно-методический комплект (УМК) «Школа России». Литературное чтение Л.Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М.В. Голованова и др.;

2) учебно-методический комплект (УМК) «Начальная школа XXI века». Литературное чтение. Л.А. Ефросинина.

После рассмотрения УМК «Школа России», учебного пособия по литературному чтению, можно сделать вывод, что знакомство с пословицами начинается с 1 класса.

Например, на странице 75 (1 класс, 1 часть) мы можем найти задания: *Прочитайте пословицы и обсудите с родителями.* Работа с пословицами на уроках литературного чтения происходит с уже записанными примерами пословиц, и прежде всего используются задания на понимание их смысла.

В этот момент идет ознакомление с понятием пословицы, но значение самого термина не раскрывается на страницах учебника в полной мере.

На следующих страницах учебника идет, по нашему мнению, полноценная работа с пословицами. Например, на странице 54 в упражнении №7 (1 класс, 2 часть) предлагается: *Доскажи пословицы. С людьми браниться..., О себе заботься, а товарища..., Новых друзей наживай, а старых...* Задание рассчитано не только на то, чтобы ученик досказал пословицы, но и обосновал свой ответ и попытался представить, в каких ситуациях уместно употребить то или иное выражение.

Рассмотрим фрагмент урока (У – учитель, Уч – учащиеся).

У- *Прочитайте внимательно задание № 7. Приготовьтесь его выполнять все вместе.*

Уч- *обучающиеся читают задания.*

У- *Что нам нужно с вами сделать?*

Уч- *Досказать пословицы.*

У- *Подскажите, пожалуйста, а раньше нам с вами встречались пословицы? Если да, то какие из них вы запомнили?*

Уч- *Ученики вспоминают пословицы, которые запомнили раньше.*

У - *У вас отличная память, верно, пословицы были и про дружбу, и про труд.*

У- *Сейчас нам с вами тоже предстоит дополнить пословицы. В учебнике уже написано начало пословицы. Прочитайте начало пословицы и обсудите в паре. Кто будет готов, поднимайте руки.*

У- *Кто прочитает 1 пословицу?*

Уч- *С людьми браниться - никуда не годится.*

У- *Отлично, а как вы понимаете данную пословицу? В каких жизненных ситуациях мы можем использовать ее в своей речи?*

Таким образом идет дальнейшая работа со всеми пословицами. Обучающиеся взаимодействуют друг с другом в паре, размышляют, договариваются и дают уже готовый результат. В этом задании, да и в других, необходимо прорабатывать не только понимание данных слов, но и то, в каких ситуациях мы можем использовать эти выражения в своей речи. Идет работа сразу на понимание и на употребление пословиц в речи обучающихся.

В учебниках 3 и 4 класса пословицы на страницах учебника по литературному чтению почти не появляются. Например, на страницах 173-174 (3 класс, 2 часть) есть раздел «Собирай по ягодке - наберешь кузовок», где обучающиеся учатся соотносить главную мысль произведения с пословицей. Как таковой работы с пословицами нет. Задания в этом разделе такие же, как и в 1 и 2 классе, и эти задания достаточно однотипные. Например, такое задание: *прочитайте, как вы понимаете значение пословиц?*

Следующая учебная программа, которую мы рассмотрели и проанализировали, – это программа (УМК) «Начальная школа XXI века». Литературное чтение. (автор и составитель Л.А. Ефросинина). Данный комплект литературного чтения состоит из одной части в 1 классе, а во втором, третьем и четвертом классах предлагаются 2 части на каждый год обучения.

В учебнике по литературному чтению для 1 класса авторы знакомят детей с пословицами уже с самых первых страниц. Например, на странице 18 можно обнаружить следующее задание: *Прочитай пословицу и объясни, как ты ее понимаешь.* Хотелось бы отдельно отметить, что в этом УМК название «Пословицы» выделено жирным шрифтом, а после термина под чертой приводится сама пословица. С первого класса в учебнике обозначены направления: *Учимся уму-разуму и т.д.*, а после названий разделов даны пословицы.

В учебнике (2 класс, 1 часть) есть отдельный раздел о пословицах (страница 33). В этом разделе находится определение: сообщается, что такое пословицы, и указывается, что они подразделяются на разные тематические группы (направления). Например: *пословица – произведение устного народного творчества, которое имеет поучительный смысл. Пословицы бывают: о Родине, о человеке, о труде, о дружбе.* И на последующих страницах идет подробная работа над пословицами. Обозначен раздел, после которого есть соответствующее задание (на страницах 35, 37). Например: *найдите пословицу, которая относится к данному разделу.*

На странице 51 (2 класс, 1 часть) мы можем найти следующую формулировку задания: *Прочитай пословицу: «Терпение и труд все перетрут». Подходит ли она к рассказу Н. Носова «Заплатка»? Докажи.* Данное задание рассчитано не только на понимание пословицы, но ученику еще надо подумать, можно ли ее смысл соотнести с сюжетом данного произведения, после чего необходимо аргументировать свой ответ. Думается, в данном случае создается возможность для развития индивидуальных стратегий включения пословиц в связную речь ребенка. Становление же индивидуальных стратегий использования языковых единиц отражает процесс становления языковой личности в целом (А.И. Лаврентьева 2010 [1]). Поэтому мы считаем, что использование подобных заданий является важным для формирования языковой личности младшего школьника. Задание считается заданием повышенной сложности, отмечено звёздочкой. В учебнике на странице 74 (2 класс, 2 часть) представлен данный раздел, который называется “Пословицы”. На этой странице в учебнике литературного чтения дано задание: *Подумай, о чём говорят эти пословицы. Объясни. Выучи эти пословицы.* Обучающимся предстоит не только прочитать пословицы, но и выучить их наизусть, что предполагает опору на понимание смысла пословицы.

Большая работа с пословицами предполагается в учебнике на страницах 4-5 (3 класс, 1 часть). На этом развороте обучающиеся знакомятся с тем свойством, что у пословиц есть прямой и переносный смысл. Для каждого вида используется пример, а также пояснение в рамочке. После этого дан перечень пословиц и задание: *Прочитайте данные пословицы, назовите темы пословиц, приведите примеры.* Задание достаточно интересное, творческое, заставляет задуматься над его выполнением.

Проанализировав указанные учебно-методические комплекты по литературному чтению для начальных классов, мы можем сделать следующие выводы. Безусловно, оба комплекта позволяют осуществлять ознакомление младших школьников с пословицами. Обратимся к УМК «Школа России» Литературное чтение Л. Ф. Климановой, В. Г. Горещкого, М.В. Головановой и др. На наш взгляд, работу по ознакомлению с пословицами на основе этого комплекта можно обогатить, если подробно, в полной мере раскрывать значение термина, подробно описывать, какими бывают пословицы. Тогда задания, в определенной степени однотипные, хотя в учебниках пословицы выделены разноцветными рамочками, на качественно новом уровне смогут способствовать осознанию пословиц, что, в свою очередь, окажет влияние на развитие у детей индивидуальных стратегий использования этих единиц в речи.

А в учебниках УМК «Начальная школа XXI века». Литературное чтение. (автор и составитель Л.А. Ефросинина), как мы видим, ведется полноценная работа над пословицами. С 1 класса обучающиеся имеют представление, что такое пословицы, а во 2-ом классе уже в оглавлении можно найти раздел по данной теме. Даются термин и его определение, детей знакомят с видами этих единиц, с существованием у них прямого и переносного смысла. Все это привлекает внимание детей к коммуникативному потенциалу пословиц и дает возможность выбрать оптимальный путь использования их в процессе порождения связного высказывания. Так работа по ознакомлению с пословицами приобретает важную роль в ходе развития индивидуальных стратегий речевого поведения и в процессе становления языковой личности младшего школьника.

### *Литература*

1. Лаврентьева, А.И. Антропоцентрическое направление в современной лингвистике: языковая личность // В сборнике: Ежегодник Научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии». – М., 2010. – С. 103–107.
2. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 255 с.

УДК 372.47

**Романова М.А.**

*доктор психологических наук, доцент, профессор департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва*  
*e-mail: romanovam@mgpi.ru*

**Вендина А.А.**

*канд. физ.-мат. наук, доцент, методист образовательного проекта Яндекс.Учебник, г. Москва*  
*e-mail: aavendina@gmail.com*

### **РЕШЕНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ ПОСТРОЕНИЯ ГРАФОВ**

*Работа носит практико-ориентированный характер. В ней рассматриваются особенности логических задач, сформулировано основное отличие логической задачи от текстовой сюжетной, являющихся предметом рассмотрения в школьном курсе математики. В работе приводятся примеры логических заданий, которые могут быть решены с помощью построения графа или дерева возможных вариантов. Построение графа приводится применительно к задаче на установление соответствия между двумя множествами объектов. Работа будет полезна учителям математики, а также студентам высшего педагогического образования*

*Ключевые слова: математика, логическая задача, графовое моделирование*

Развитие логического мышления – одна из задач школьного образования. Математика, как учебный предмет, обладает различными средствами выполнения этой задачи, а особая роль в формировании указанного типа мышления принадлежит логическим задачам, рассматриваемым как на начальном этапе обучения математике, так и в курсе математики основной и старшей школах.

Заметим, что сам термин «логическая задача» носит весьма условный характер, поскольку назвать логическими можно многие задачи дивергентного типа. Эта терминология используется в стандартах второго поколения и считается понятной, поскольку существует достаточно литературы, содержащей задачи с таким названием, но в настоящее время понятие «логическая задача» не имеет однозначного определения. В работе [4, с. 5] описываются следующие особенности логических задач:

- решение логических задач больше напоминает процесс исследования;
- очень часто отсутствуют какие-либо арифметические действия;
- ответ на вопрос задачи получается согласно правилам логического вывода.

Свидетельством развитости логического мышления младших школьников является продуктивность мышления при решении логических задач и задач дивергентного типа.

В отличие от сюжетных текстовых задач, на наш взгляд, в ходе построения плана решения логических задач ключевым является не нахождение количественных характеристик объекта, а определение и анализ отношений между всеми объектами задачи. Поэтому, именно логическая задача создает возможности для достижения оригинального

результата посредством анализа, сопоставления и сочетания большого количества вариантов. При этом решение логических заданий, как правило, требует от учеников умений проводить рассуждения, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать и доказывать гипотезы, находить рациональные способы решения задания [2]. Поскольку в задаче на логику даются отношения между предметами и следуя по цепочке этих отношений, необходимо прийти к ответу на вопрос, то задачи данного типа чаще всего решаются с помощью построения вспомогательных графических моделей, схем и таблиц. А среди различных вариантов графического моделирования выделяют графы и их частный случай – дерево возможных вариантов [3].

Процесс рассуждения при решении задач с «выращиванием дерева» гармонично объединяет теорию множеств, элементы математической логики, теории вероятностей, математической статистики и комбинаторики, вооружает учащихся навыками моделирования, комбинирования, анализа, а также влияет на формирование таких качеств мышления, как гибкость, избирательность и т.п.

Графические модели способствуют освоению младшими школьниками рациональных приемов решения нестандартных заданий на основе схематизации и моделирования. Использование дерева рассуждений в процессе решения логических задач способствует повышению наглядности и упрощает рассуждения ученика. С помощью графа ученики представляют все возможные ситуации, обсуждаемые в задаче. При этом, как отмечается в работе А.С. Серба и К.А. Киричек [5] «не каждая задача может быть решена с использованием графового моделирования. Необходимо подбирать наиболее рациональный способ решения, исходя из условия задачи, а не ставить самоцелью».

Напомним, что графами называют геометрические фигуры, состоящие из точек (вершин) и линий их соединяющих (ребер). При этом с помощью вершин изображают элементы некоторого множества предметов, людей, числовых и письменных ходов, с помощью ребер – определенные связи между элементами. При некоторых дополнительных условиях граф называется «деревом». В том случае, если играет роль направление действия или правильная последовательность в изображении объектов, связь между элементами каждого графа необходимо обозначать стрелками. В случае применения графа как основы поиска плана решения логических задач, вершины и ребра графа следует рассматривать в контексте связей, отраженных в задаче, и придавать определенный смысл.

В школьном курсе математики графовое моделирование рассматривается применительно к задачам вида [1]:

1) комбинаторные и вероятностные задачи. Среди комбинаторных задач выделяют задания на размещения из  $n$  элементов по 2.

2) задачи, в которых устанавливаются соответствия между элементами двух множеств.

Далее рассмотрим пример логического задания, в которых рассматриваются объекты двух множеств. Сформулируем правило составления графа для указанного типа задач:

1) Если объект одного множества связан заданным свойством с объектом другого множества, то, изображающие эти объекты точки, можно соединить сплошной линией.

2) Если какая-то из точек окажется соединенной с двумя точками другого множества пунктирными линиями, то с третьей точкой она должна быть соединена не пунктирной, а сплошной линией.

Задача [1, с. 98]. Красный, синий, желтый и зеленый карандаши лежат в четырех коробках по одному. Цвет карандаша отличается от цвета коробки. Известно, что зеленый карандаш лежит в синей коробке, а красный не лежит в желтой. В какой коробке лежит каждый карандаш?

Решение. Карандаши и коробки обозначим точками на рисунке. Цвет укажем соответствующими заглавными буквами. Проведем на рисунке линии пунктирные и сплошные линии, которые будут обозначать отсутствует или находится в коробке карандаш

соответственно. Изобразим это на вспомогательном рисунке. Получаем следующий граф (рис. 1).

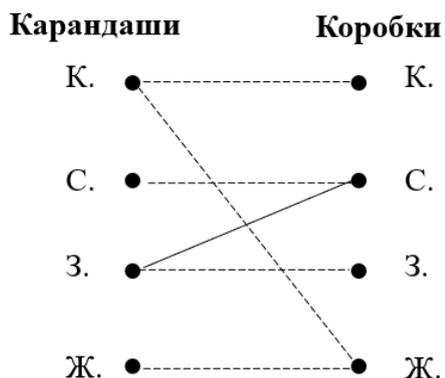


Рисунок 1. Вспомогательный граф к заданию 1

Получить заполненный граф или «вырастить дерево» для решения данной задачи помогут рассуждения, выстроенные в ниже приведенном логическом порядке.

1) По условию задачи, в каждой коробке только один карандаш, а карандаш зеленого цвета находится в синей коробке, согласно условию задачи, то можно соединить пунктирными линиями точки К. и Ж. столбца «Карандаши» с точкой С. столбца «Коробки».

Рассуждаем аналогичным образом и проводим пунктирные линии от точки З. левого столбца к точкам К., С. и Ж. правого столбца, так как зеленый карандаш уже нигде лежат не будем. Получим промежуточный граф (рис. 2).

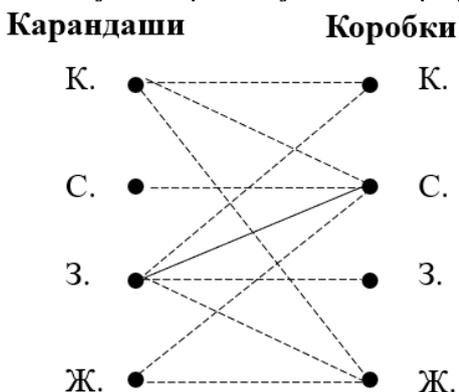


Рисунок 2. Промежуточный граф к заданию 1

2) После выполнения первого шага решения от точки К. в столбце «Карандаши» ведут три пунктирные линии к трем точкам в столбце «Коробки» - к точкам К., С., Ж. Значит, в зеленой коробке лежит красный карандаш, что необходимо отразить сплошной линией на графе.

Далее рассуждаем аналогично, в результате чего получим заполненный граф, представленный на рис. 3.

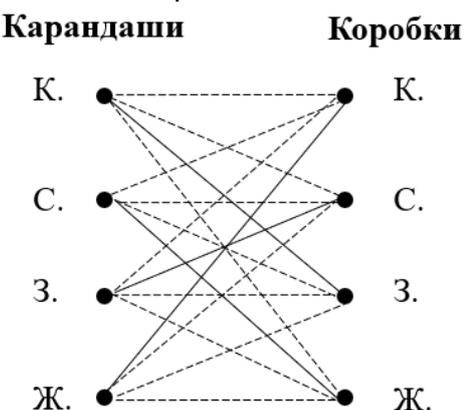


Рисунок 3. Заполненный граф к заданию 1

Задача 2. Катя сложила в три непрозрачные коробочки по 2 елочных украшения – синие и красные шарик, но все надписи на коробках она перепутала. Помоги Кате узнать содержимое каждой коробочки, если можно достать только один шарик и только из одной коробки.



Рисунок 4. Вспомогательный граф к заданию 2

Решить подобную задачу можно с помощью построения дерева решений. Обратим внимание, что это частный случай дерева. Характерной отличительной особенностью такого дерева является то, что «растет» оно не снизу вверх, а сверху вниз. Именно данный вид графа удобен для расположения объектов в нужной последовательности.

С этой целью необходимо составить возможные варианты размещения шаров в каждой коробке. Так как надписи перепутаны, мы зачеркнули невозможные исходы (рис. 2). При этом варианты «КС» и «СК» считаются одинаковыми, так как расположение шаров в коробке незначимо.

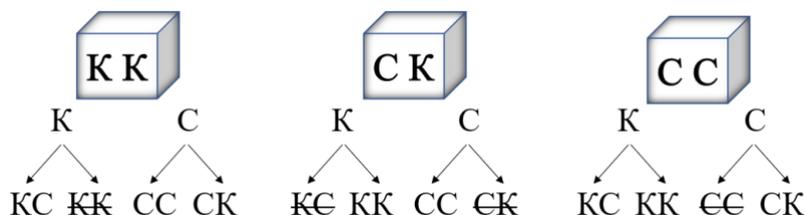


Рисунок 5. Дерево возможных решений

Мы видим, что Кате нужно достать шарик только из коробки с надписью «СК». Если шарик при этом будет красного цвета, значит в этой коробке лежат 2 красных шарика, тогда в коробке справа лежат красный и синий шарик, а в коробке слева – оба синих шарика. Аналогичным образом рассуждаем, если шарик из коробки, расположенной, посередине, Катя достанет синее украшение.

Видим, что рассмотрение «дерева» в качестве фундамента или опоры для построения хода рассуждений в процессе поиска плана решения задачи и использование графов в качестве объектов наглядности способствует эффективному переводу текста на язык моделирования и удерживать в поле зрения и запоминать гораздо больше фактов и связей, содержащихся в тексте задачи, устанавливать между ними зависимости.

Поэтому пропедевтику идей и методов теории графов надо начинать с начальной школы. Первое знакомство с элементами этой теории не требует специальной математической подготовки. А так как задачи, решаемые с помощью графов, разнообразны, нестандартны, и, как правило носят занимательный характер, то они воспринимаются детьми с большим интересом и вниманием.

Наш опыт показывает, что предлагаемые способы решения задач не только позитивно воспринимаются и усваиваются младшими школьниками с высокой степенью успешности, но и дают им возможность использовать элементарные методы моделирования и комбинаторного анализа для поиска и построения плана решения задач дивергентного типа. Младший школьный возраст, на наш взгляд, является наиболее сензитивным периодом для знакомства с графами и наглядной комбинаторикой, а умение «выращивания дерева» – предиктором успешности решения любой логической задачи.

### Литература

1. Богомолов Е.В. Элементы стохастики в начальной школе / Е.В. Богомолов, А.А. Вендина // Вопросы педагогики. 2019. № 1. С. 8-11.
2. Калининченко А.В., Романова М.А. Элементы логики в начальной школе / А.В. Калининченко, М.А. Романова // Начальная школа. 2020. № 9. С. 66-67.

3. Кокорева В.В. Графические модели как средство визуализации текстовых задач в начальной школе / В.В. Кокорева, А.А. Вендина // Kant. 2020. № 3 (36). С. 284-289.

4. Кондрашова З.М. Логические задачи в начальной школе: технологии обучения / З.М. Кондрашова, Н.Н. Солохин. – Изд.- 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 137 с.

5. Серб А.С. Формирование у обучающихся умения решать задачи практического характера на основе использования теории графов / А.С. Серб, К.А. Киричек // Вестник Белгородского института развития образования. 2019. Т. 6. № 2 (12). С. 101-107.

УДК 373.31

**Вороненко М.В.**

*кандидат биологических наук, доцент; доцент Московского городского педагогического университета*

*e-mail: mvoronenko22@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*В статье обсуждаются вопросы формирования естественнонаучной грамотности при изучении предмета *Окружающий мир*. Рассмотрены особенности заданий международных исследований по определению естественнонаучной грамотности и их применение в начальной школе. Описаны методы и приемы формирования естественнонаучной грамотности на уроке «открытия» нового знания по предмету *Окружающий мир*.*

*Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, проблемное обучение, урок *Окружающий мир*, начальная школа.*

Способность участвовать во всех видах деятельности общества характеризует функционально грамотного человека. К функциональной грамотности наряду с читательской, математической, финансовой, относят и естественнонаучную грамотность.

В международных исследованиях PISA, проводимых в течение последних двадцати лет, наша страна показывает невысокие результаты в области естественнонаучной грамотности. Неутешительно то, что эта тенденция не меняется. Ситуация тревожная в связи с тем, что естественнонаучная грамотность отражает активность человека в обсуждении проблем, связанных с естественным состоянием окружающей среды, его умение практически применять научные знания при решении жизненно важных вопросов.

Переломить сложившуюся тенденцию в системе образования непросто, но необходимо. Для этого нужно использовать различные инструменты модернизации содержания и технологии обучения естествознанию. Президентом Российской Федерации в майских (2018 г) указах было отмечено, что Российская Федерация в 2024 г. должна войти в первую десятку стран с высокими показателями качества образования. Если исследования PISA проводятся среди пятнадцатилетних школьников, то в 2018 году это были ученики 3 и 5 классов. Сейчас они старше, но процесс не должен останавливаться.

Проект системного мониторинга результатов естественнонаучного образования, начатый в 2018 году Академией образования, заключается в разработке и апробации заданий по контролю и оценке естественнонаучной грамотности школьников 5 и 7 классов для подготовки к исследованиям PISA 2021 и 2024 годов.

Поскольку изучение естествознания начинается с начальной школы, будет правомочным распространить подобные исследования и на младших школьников. Более того, следует детально рассмотреть задания этой международной организации не только для того, чтобы тренировать детей отвечать на подобные вопросы, но и для того, чтобы в целом строить уроки *Окружающего мира* в подобном образе. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) рассчитана на подростков 15 лет.

Для учащихся начальной школы эти задания следует видоизменять с учетом возрастных особенностей.

Сегодня ученики начальной школы должны научиться применять полученные в школе знания в реальных жизненных ситуациях, бороться с ненаучными взглядами, объяснять и пропагандировать естественнонаучную картину мира. Естественнонаучная безграмотность людей, ответственных за принятие решений, уже привела ко многим необратимым последствиям, начиная с вымирания многих видов живых существ, до опустынивания и техногенных катастроф.

Современный подход к оценке результатов качества образования характеризуется переориентацией от «знаниевой» парадигмы к деятельностной [3]. Конечно, овладение знаниями никуда не уходит, знания остаются тем фундаментом, на котором строится последующее умение оперировать этими знаниями. Для формирования естественнонаучной грамотности необходимо сделать еще один шаг – научиться самостоятельному применению этих знаний и умений в реальных жизненных ситуациях. Конечно, не все знания, получаемые в школе, можно немедленно применить в жизни. Поэтому важно не потерять понимание значимости фундаментальных знаний.

Для того, чтобы быть естественнонаучно грамотным, младшему школьнику следует сформировать следующие компетенции:

- 1) способность объяснять природные явления с научной точки зрения;
- 2) понимать особенности естественнонаучного исследования;
- 3) способность интерпретировать данные и делать выводы.

Если сравнить эти компетенции с универсальными учебными действиями, требования к формированию которых заложены в ФГОС НОО, то можно заметить сходство этих компетенций отчасти с познавательными, отчасти с регулятивными и личностными УУД. Отличие заключается в том, что УУД являются основой для формирования компетенций. Компетенции – это готовность к решению поставленной задачи, способность определить и сформулировать проблему. В структуру компетентности входят не только теоретические и практические знания, умения и навыки, но и ценностные установки, опыт, индивидуальные способности и свойства личности.

Начальная школа включается в мировой процесс по оценке образовательных достижений учащихся, оценивающий естественнонаучную грамотность школьников многих стран мира. Поэтому следует рассмотреть особенности заданий и стремиться проводить уроки с учетом этих особенностей.

В соответствии с принципами тестирования PISA, задание на уроке или открытие нового знания должны начинаться с подготовки к усвоению нового материала. Обращаясь к личному опыту детей, учитель побуждает их вспомнить факты, предметы, явления, которые будут использоваться в создании проблемной ситуации. При этом происходит актуализация учебных действий и опорных понятий, усвоенных ранее. Таким образом, эти ситуации становятся реальными, представляющими интерес.

Проблемная информация может быть представлена в виде текста, слайд-шоу, видеофрагмента, может содержать схемы, таблицы, графики. Например, при наличии смарт-доски может даваться симуляция, основанная на модели физиологических процессов, происходящих в теле человека при беге в различных условиях влажности, температуры, водообмена (как в заданиях PISA).

После описания проблемной ситуации возникают вопросы, связанные с ней. Важно, чтобы постановка учебной проблемы осуществлялась с помощью вопросов, соответствующих компетенциям естественнонаучной грамотности. С помощью этих вопросов происходит первичное восприятие, «открытие» нового знания. Целью проблемного обучения в начальных классах является не только усвоение знаний, но и самого процесса получения этих знаний, путем решения учебных задач. Проблемное обучение способствует развитию мышления и творческих способностей младших

школьников, а также воспитание активной личности, умеющей решать нестандартные проблемы.

Очень важно, что происходит это в результате интеллектуальной деятельности самих школьников. Применяются операции актуализации опорных знаний, опыта, умения анализировать, обобщать, систематизировать. При проведении наблюдений и опытов, очень важно фиксировать результаты в таблице, диаграмме, графике, чтобы легче было сделать вывод из полученных данных.

Вопросы для обобщения и систематизации знаний, также как и в заданиях PISA, могут быть представлены в форме открытого вопроса со свободно-конструируемым ответом, вопроса с выбором ответа, комплексного вопроса с выбором ответа (альтернативного), вопроса на установление соответствия.

В вопросах каждая ситуация рассматривается в определенном контексте.

Личностном. Аня проводит опыт (описание); на какой вопрос может дать ответ этот эксперимент?

Социальном. Основаны ли указанные способы лечения данного заболевания на достижениях в области науки, техники и технологии?

Глобальным. Какие факты, представленные в тексте, свидетельствуют о происхождении китообразных?

Для того, чтобы ответить на вопрос, необходимо знание разнообразных методов, которые используются для получения нового научного знания, а также специфических исследовательских процедур [5]. То есть, помимо научного содержательного знания применить практическое знание.

С 2015 года в материалах PISA предлагается новый тип задач – интерактивные задания, предполагающие еще более активное вовлечение учащихся в интеллектуальную деятельность. Они более интересны для школьников, чем тексты, схемы и иллюстрации прежних лет.

Например, выполняется компьютерная симуляция, после чего, выбираются верные варианты в выпадающих меню.

При ответе на вопрос требуется сначала проанализировать представленную непростую ситуацию или данные, оценить или обобщить доказательства, сформулировать выводы. Трудность любого задания заключается в том, что необходимо не только выполнить действие, то есть найти возможно не единственный верный ответ, но и применить процедурное знание для получения дополнительных фактов. Учащимся необходимо также разработать план, последовательность шагов для решения проблемы.

Примером такой задачи может служить следующая.

Задача. Маша и Лена проводили опыты с солью, мукой и водой. Результаты опытов они записали в таблицу. Они указали: растворяется или не растворяется вещество в воде, изменяли температуру воды, размешивали раствор и замеряли время, которое требуется для полного растворения разной массы вещества.

Задание 1. Как нужно изменить условия опыта, чтобы исследовать зависимость времени растворения соли от температуры воды? От количества соли?

Это задание направлено на формирование компетенции «понимать особенности естественнонаучного исследования». Можно добавить задания на оставшиеся компетенции.

Задание 2. Какова цель этих опытов? Какой можно сделать вывод?

Задание 3. Попробуй объяснить, почему при перемешивании растворение происходит быстрее?

В процессе поиска решения этой задачи необходимо продемонстрировать разнообразные компетенции. Требуется объяснить и описать новые естественнонаучные факты или явления, используя научные знания, а далее прогнозировать возможные изменения. Для этого прежде всего надо распознать научную проблему и применить подходящий метод научного исследования.

К сожалению, формат статьи не позволяет проиллюстрировать это задание в интерактивной форме. Таблицу результатов можно заменить симуляцией опытов, а варианты ответов предложить в выпадающем меню. Такие задания позволяют конструировать в сценарии урока Московская электронная школа.

Следовательно, к основным умениям, которые необходимо формировать в области естественнонаучной грамотности с помощью интерактивных заданий, можно отнести исследовательские умения, умение объяснять, анализировать и делать выводы. Именно такие задания будут способствовать формированию у младших школьников готовности к самостоятельному и непрерывному образованию. Хочется выразить надежду, что когда эти дети подрастут и примут участие в международных исследованиях PISA по определению естественнонаучной грамотности, мы сможем поздравить их с достойным результатом!

#### *Литература*

1. Добротин Д.Ю. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум / Д.Ю. Добротин, М.С. Смирнова, Т.М. Смирнова, Н.А. Рыжова, М.В. Нехлюдова; под ред. М.С. Смирновой. – М.: Юрайт. – 2017. – 306 с. – (Серия: Бакалавр, Академический курс.)
2. Нехлюдова М. В. Наблюдение, опыт, эксперимент при изучении предмета «Окружающий мир» // В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов в рамках "Дней науки МГПУ–2019". Отв. редактор: А.В. Калинин. – 2019. – с.241-243.
3. Рыжова Н. А., Вороненко М. В. Методические аспекты формирования экологической культуры в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – №9. - С. 71-73.
4. Смирнова М. С., Лихачева Т. С. Использование платформы МЭШ в процессе изучения предмета «Окружающий мир» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – М: МГПУ, 2020. – № 4 (54) – С.74-85
5. Смирнова М. С. Естествознание: учебник и практикум / М. С. Смирнова, М. В. Нехлюдова, Т. М. Смирнова; под ред. М.С. Смирновой. – М.: Юрайт. – 2019. – 306 с. – (Серия: Бакалавр, прикладной курс.)

УДК 372.882

*Добrorадных А.С.*

*магистрант Московского городского педагогического университета*

*e-mail: dobroradnykh@mail.ru*

### **ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматривается влияние чтения на формирование нравственного интеллекта у младших школьников, предложен анализ УМК «Школа России» и «Начальная школа XXI века».*

*Ключевые слова: нравственный интеллект, духовно-нравственные качества, младшие школьники, литературное чтение.*

В нашей стране испокон веков люди обладали высокими духовно-нравственными качествами. Русский человек – будь то гражданин высокого сословия или же простой труженик – отличается в первую очередь тем, что несет в себе высшие душевные качества: совесть, чувство долга, патриотизм, смирение, терпение, умение любить, прощать, творить добро. В настоящее время нравственные ориентиры очень изменились, и подрастающее поколение часто обвиняют в отсутствии духовности, веры, в агрессии к окружающим. Это

связано с тем, что дети формируются в сложных социальных условиях, когда такие вечные понятия, как добро и зло, размыты; когда происходит смена ценностных ориентиров; молодежь живет всё больше с оглядкой на Запад, где ей навязываются всё больше материальные блага, и детям кажется всё ярким и красивым, но, к сожалению, ничего не имеющим общего с понятием нравственности и духовности. Ребенку очень трудно самому разобраться в этой мешанине с резкой дифференциацией доходов, сильной занятостью или же безработицей родителей. Данная ситуация порождает различного рода внутренние конфликты, проблемы взаимодействия с внешним миром и с другими людьми.

Россия возрождается, решая сложнейшие политические и экономические задачи, но становление страны невозможно без воспитания человека, обладающего высокими духовно-нравственными качествами, способного самостоятельно оценивать то, что происходит вокруг, планировать своё будущее, принимая в расчет интересы и взгляды тех людей, которые составляют его ближайшее окружение. В этой связи как никогда актуальны слова В. А. Сухомлинского: «Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное». Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру – учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу – все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать». [3: с.170]

Получая образование, ребенок, несомненно, повышает уровень своего интеллекта. Согласно современной трактовке, интеллект – это «способность ориентироваться в нестандартной ситуации» [1: с.48]. Это функциональное определение. Логика же оперирует понятием интеллекта как умения решать задачи, делать умозаключения, разрабатывать научные теории и т. п. А как же тогда быть с потребностью в любви, в сопереживании, сострадании? Эти качества являются неотъемлемой частью нравственной составляющей образованного человека, и любой из нас нуждается в духовном развитии в той же степени, что и в изучении наук.

Целостную личность нельзя представить без такого важного компонента, как нравственный интеллект. Дефиниция «нравственный интеллект» была впервые введена в 1994 году философом из США Д. Боссом. Под данной категорией ученый подразумевает органичную связь мышления и чувств, уважение к своей личности и личности окружающих, признание ценности другого человека. Также нравственный интеллект содержит такую важную составляющую, как развитые эмпатические способности [5: с.183–189]. Следует подчеркнуть, что уважением Д. Босс называет не только суждение, но и вынесение нравственных решений, заботу, эмпатию.

Воспитание нравственного интеллекта у детей является первостепенной задачей в формировании личности учащихся. Особое значение эта работа имеет в младшем школьном возрасте, т. к. именно в это время в детях начинает закладываться духовность. Огромную роль играет изучение литературы в младшей школе. Литература всегда привносила нравственные идеалы, была гордостью нашей страны, потому что для русской национальной наследственности характерно проявление высших душевных качеств, и они очень подробно описываются в произведениях русской литературы. Литература является основой воспитания у учащихся начальных классов нравственного интеллекта, поскольку именно в ней содержатся те ценности, которые определяют духовно-нравственные идеалы подрастающего поколения.

К.Д. Ушинский справедливо считал, что чтение – это не что иное, как «упражнение в нравственном чувстве» [4: с.464], поэтому уроки чтения должны быть направлены на нравственное воспитание, становление школьника как личности, заниматься главным образом обогащением души, чего можно достичь путем чтения, размышления, чувствования.

В литературном произведении практически любая тема может рассматриваться с нравственной точки зрения. В русской же литературе всегда проповедовалось добро, которое противостояло злу, восстанавливалась справедливость.

Задача учителя на уроках литературы состоит в том, чтобы сформировать у ребенка потребность в размышлении над нравственными вопросами, объяснить учащимся, что русская литература может стать основой в понимании многих духовных вопросов; постараться привить любовь к чтению русских классических произведений.

В настоящее время в России существует несколько систем обучения. Это «Школа России», «Начальная школа XXI века», «Перспектива», «Классическая начальная школа» и т. д.

Рассмотрим учебники по литературному чтению двух учебно-методических комплексов.

1. Учебно-методический комплект (УМК) «Школа России», издательство «Просвещение». Учебники «Литературное чтение» для 1–4 классов, авторы: Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др.

В данном УМК, наряду с общим развитием школьника, особое внимание уделяется воспитанию нравственных качеств у младших школьников с помощью художественной литературы; формируется представление о вечных ценностях: добре, правде, дружбе, долге; воспитывается уважение к русской культуре и культуре народов других стран.

Например, в произведениях В. Осеевой, Н. Носова, В. Драгунского, А. Платонова затрагиваются вопросы нравственного характера: школьники учатся распознавать плохие поступки среди хороших, отличать добро от зла; понимать, что такое ложь и чем она не похожа на правду.

Довольно большое внимание в учебнике уделяется формированию семейных ценностей. Так, знакомясь с рассказами А. Платонова «Еще мама», «Сухой хлеб», «Цветок на земле», дети постигают суть понятий «семья», «любовь», «уважение», «забота», «сопереживание», «милосердие».

Любви к Родине, заботе о животных, бережному отношению к родной природе учат произведения М. Пришвина, В. Бианки, Е. Скребицкого, Е. Чарушина.

Особое внимание авторы уделяют басням. Басни И.А. Крылова крайне важны в процессе воспитания нравственного интеллекта. С их помощью дети знакомятся с нормами поведения в обществе, постигают мир во всем его многообразии. В любой басне содержится некий нравственный посыл, мораль, этим во многом объясняется их универсальность и актуальность в любую эпоху. Авторы этих коротких произведений высмеивают и всячески критикуют пороки своих персонажей: невежество, лживость, жадность, невнимание к собственным недостаткам и проступкам.

В частности, И.А. Крылов в басне «Лебедь, Щука и Рак» явственно показал, что без слаженной работы трудно добиться результата. Прочитав басню «Чиж и Голубь», дети учатся быть неравнодушными к беде других, учатся взаимопомощи.

Когда ученики знакомятся с пословицами и поговорками, загадками и песнями, у них формируются такие нравственные понятия, как любовь к Родине, к природе, уважение к окружающим, сопереживание, доброта.

При изучении такого фольклорного жанра, как былина, в детях закладываются важнейшие духовно-нравственные качества: гордость за свою Родину, патриотизм, почитание ее истории, уважение к славным русским героям-богатырям.

Обязательным условием в воспитании духовных качеств является изучение русских народных и авторских сказок. В сказках добро всегда побеждает зло, герои идут навстречу трудностям, жертвуя собственными интересами, а порой и жизнью, встают перед трудным выбором. Сказки учат детей быть смелыми, помогать людям, заботиться о семье, о старшем поколении, приходить на выручку в трудную минуту. Это и есть воспитание духовно-нравственных качеств личности ребенка.

2. Учебно-методический комплект (УМК) «Начальная школа XXI века», Литературное чтение, 1–4 классы, издательство «ВЕНТАНА-ГРАФ», авторы: Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова.

Авторы включили в свою программу литературные произведения, призванные сформировать у детей важнейшие нравственно-этические нормы, научить их взаимоотношениям со сверстниками, взаимодействию с окружающей природой. Во время чтения рассказов, сказок, былин, басен, пословиц, поговорок и т.д. младшие школьники овладевают способностью оценивать поступки героев как хорошие или плохие, умением отличать друг от друга правду и ложь, добро и зло, любовь и ненависть, честь и подлость, дружбу и предательство.

Для первоклассников в учебниках литературного чтения предназначены разделы «Учимся уму-разуму», «Читаем о родной природе», «О наших друзьях животных». Учащимся 2 класса будут интересны произведения, помещенные в разделы «О детях и для детей», «Рассказы, стихи и сказки о семье», «Произведения о животных», «Зарубежные сказки». В 3 и 4 классах морально-этические проблемы освещаются практически в каждом художественном тексте в рамках любого изучаемого раздела. Благодаря такому подходу к структурированию литературного материала у младших школьников формируется нравственный интеллект, умение сочувствовать, сопереживать, уважать культуру разных народов.

В 1 классе дети слушают народные песни, во 2 классе они знакомятся с их текстами, в 3 классе учащиеся читают и анализируют народные песни и былины, а в 4 классе – героические песни о покорении Сибири Ермаком, «Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский во главе ополчения» и др.

Благодаря различным жанрам фольклора школьники знакомятся с богатым историческим прошлым нашей страны, с литературным культурным наследием как русского народа, так и народов других стран.

Так, во 2 классе дети изучают сказки народов мира. Например, они читают русскую сказку «У страха глаза велики», индийскую сказку «Золотая рыба», японскую сказку «Журавлиные перья», немецкую сказку «Бабушка Метелица». Характерной чертой сказок всех народов является победа добра над злом, сказки учат усердно трудиться, чтобы добиться цели, учат добру, справедливости, сопереживанию.

Любовь к родной природе развивают такие произведения, как «Ленивое эхо» И. Шевчука, «Синичкин календарь» В. Бианки, «Лед тронулся» Э. Машковской, «Русский лес» И. Соколова-Микитова. Сопереживанию другим и сочувствию учит рассказ «Моя небольшая родина» М. Есеновского и др.

Таким образом, опираясь на УМК, можно сказать, что на уроках литературного чтения зарождается процесс формирования духовно-нравственных качеств младшего школьника. Развитие нравственного интеллекта – длительный процесс, и здесь не может быть быстрых результатов. Поэтому задача учителя – как можно раньше заложить в еще неокрепшие умы учащихся основные моральные ценности, понятия нравственных идеалов, чтобы в будущем из этих детей выросли достойные граждане России, обладающие всеми духовно-нравственными качествами, присущими нашему великому народу.

По мнению В.А. Сухомлинского, суть нравственного убеждения берет свое начало в детстве и раннем отрочестве, когда ребенок лишь в том случае различает добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость, когда они обладают яркой наглядностью, ему очевиден моральный смысл наблюдаемого и совершаемого [4: с. 172–176].

### *Литература*

1. Кузнецова, А.Я. Гуманистическая философия образования: естественнонаучный взгляд / Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 48 с.
2. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы. – М.: Владос, 2000. - 464 с.
3. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения, т. 2. 1980. - 170 с.

4. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. М., Просвещение», 1969, с. 172 - 176.
5. Boss J. The Effect of Community Service Work on the Moral Development of College Ethics Students, Journal of Moral Education 23. – Illinois, 1994. – P. 183- 189.
6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

УДК 373.31

**Козина Е.Ф.**

*доцент департамента методики обучения Института педагогики и психологии  
Московского городского педагогического университета, г.Москва  
e-mail: 108219@mail.ru*

### **МОДЕЛЬ «FLIPPED CLASSROOM» В СИСТЕМЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА В МЕГАПОЛИСЕ**

*В статье раскрыта суть «перевернутого» обучения как разновидности смешанного; сделан краткий экскурс в историю разработки модели «перевернутый класс / урок» в доказательство ее условной инновационности для отечественной практики. Суммированы типичные приемы работы на разных этапах, перечислены плюсы и минусы применения в естественнонаучном образовании обучающихся на различных ступенях.*

*Ключевые слова: «перевернутая модель» обучения, перевернутый класс (урок), естественнонаучное образование.*

Деятельностно-практический характер реализации современного ФГОС НОО предполагает формирование у обучающихся целостной научной картины мира в процессе ее самостоятельного «открытия». Это обусловило активный поиск соответствующих эффективных педагогических технологий: работы в малых группах сотрудничества, проблемно-диалогического обучения, проектной, графической фасилитации, смешанного обучения (blendind learning), развития критического мышления (ТРКМ), коллективно-творческого дела и др. [2], - позиционируемых как «инновационные», нередко реально имеющих исторически отдаленную первооснову и поэтому легко адаптируемых в современной образовательной реальности. При этом некоторые из них являются результатом активного заимствования приемов работы различными образовательными ступенями, в частности в диаде «школа - вуз» это зачетно-экзаменационная, балльно-рейтинговая, 100- / 10-балльные системы и т.д.

В последнее время особую популярность набирает разновидность смешанного обучения - модель flipped classroom («перевернутый класс / урок»), которая в вузовской практике в усеченном off-line варианте опережающего естественно-методического обучения применялась в частности на ФНК МПГУ с 1990-х гг. При этом ее эффективность фиксировалась в хорошо мотивированных студенческих группах, которые изначально получали полный комплект заданий по темам с теоретическими выкладками для самостоятельного ознакомления с дальнейшей практической отработкой усвоенного на семинарах в дискуссионно-творческом формате. Это позволяло тратить больше времени на отработку умений на практике. Подобный вариант работы выборочно осуществлялся с одаренными детьми в формате «синтетического» урока (И.Т.Огородников) как разновидности проблемного (по М.И.Махмутову), отличного от традиционного комбинированного своеобразной «размытостью» этапов (слияние стадии «открытия» нового знания с первичным закреплением, организация актуализации известного посредством разнообразной самостоятельной работы обучающихся и т.д.).

В широкую же отечественную школьную практику «перевернутая модель» обучения (по Дж.Бергману), flipped learning, «ворвалась» как заимствованная. Одним из ее авторов

считают Салмана Хана, создавшего общедоступный, ориентированный на широкую студенческо-школьную аудиторию ресурс с краткими видеолекциями по разным дисциплинам для удаленного просмотра (pre-vodcasting method). В 2007 г. она была доработана Дж.Бергманом, А.Сэмсом [1], отказавшимися от видео как определяющего способа реформативирования урока и акцентировавшими внимание на новой роли учителя в создании индивидуальной траектории учения каждого ребенка в «своем темпе» познания (от «a sage on the stage» к «a guide on the side»).

В современных реалиях pre-vodcasting метод предполагает применение разнообразных приемов на этапах работы: 1) предварительном - допускается использование как аудио- (Podcast), так и видеолекции (Vodcast, в т.ч. презентационной (PowerPoint), в виде вебинара или видеурока) рассылаемых через интернет по подписке, чтение учебных текстов, рассмотрение сопутствующего иллюстративного материала; уточняющие вопросы другим ученикам с помощью модуля дискуссии в LMS и учителю через встроенную электронную почту; тестирование на первичное усвоение материала (тест «на входе»); 2) аудиторном (контактном) - разбор вызвавшей затруднения теории, возникших у детей в процессе выполнения домашней работы вопросов (25-30% времени), выполнение практических и исследовательских заданий; 3) закрепляющем внеаудиторном – завершение выполнения классных заданий, по необходимости - дополнительных практических задач, интерактивные тесты «на выходе» на понимание и закрепление пройденной темы.

Действительно, модель имеет много преимуществ в естественнонаучной работе с детьми средней, старшей школы:

- временной люфт на понимание; больше времени на обсуждение уже известного материала, разный уровень освоения которого порождает повод для дискуссии;
- более гибкий график ученика и учителя, высвобождение большего времени для индивидуальной работы с обучающимися;
- необязательность видеомонополии в подаче материала; широкое использование дополнительных ресурсов: в зависимости от особенностей детей в классе на первых этапах приветствуется работа с разнообразными печатными источниками посредством кейс-алгоритма с возможностью автоматической проверки усвоения (посредством ресурсов ЯКласс, РЭШ, МЭШ и др. платформ);
- постоянная доступность видеозаписи урока-лекции ребенку и родителям;
- расширенные возможности углубленной тематической подготовки в условиях насыщенной дополнительно-образовательной среды, доступности первоисточников и сетевого охвата мегаполиса (отсюда необходимость использовать ТРКМ на практике); визуализации материала при отсутствии оборудования (виртуальные опыты и эксперименты, например, ЦОР-, МЭШ-лаборатории по физике, контент [www.virtulab.net](http://www.virtulab.net));
- возможность использовать в качестве видеобазы авторские (собственная разработка учителя), профессиональные (ведущих специалистов-ученых, педагогов) записи занятий (<https://ru.khanacademy.org/>, <https://interneturok.ru/>, <http://экокласс.рф>, <https://childrenscience.ru/courses/environment0/> и др.);
- наличие e-learning платформ с необходимым функционалом для создания лекций в видео и аудио формате, системы тестирования и проверки полученных знаний (eTutorium LMS) [3].

К сложностям в ее применении можно отнести:

- разная мотивация учения, обуславливающая необязательность самостоятельной домашней опережающей работы;
- перестройка системы подготовки учителя к занятиям, требующая продуманного, обоснованного разделения учебного материала на контактный и дистанционный, специальных ИКТ-умений (режиссура видеороликов, овладение диалогической / полемической методикой ведения аудиторных занятий);

– сложность продумывания дискуссионной иерархичной системы вопросов, способствующей упорядочению, уточнению и углублению детьми освоенного, и сетевой выборки рекомендуемых педагогом консультационных ресурсов [4], выборочного определения / отбора тем для «перевернутого» изучения, разработки четкого алгоритма естественнонаучной самостоятельной работы, доступного для детей разного уровня подготовленности и их родителей;

- постепенность введения метода, начиная с интересных ученикам тем;
- нередкое ограничение содержания Vodcast/ Podcast минимумом учебника;
- непонимание родителями-кураторами сложного материала ряда тем и неспособность грамотно его донести до ребенка и др.

В целом опыт естественнонаучной работы с обучающимися разных возрастных групп свидетельствует об эффективности «перевернутой модели» обучения при взаимодействии с изначально хорошо мотивированными на самостоятельный поиск и освоение материала, заинтересованными детьми, способными понять каждую тему. Между тем в начальной школе (особенно при дистанционном формате работы) нередко при ее использовании отмечалось переключивание объяснения различного по степени сложности материала на родителей на фоне закрепления за учителем функции контроля и проверки, что недопустимо при изучении процессов, природных законов и закономерностей, выявлении свойств объектов опытно-практическим путем. В массовой практике «перевернутое» деятельностно-практическое естественнонаучное образование эффективно только на уровне «перевернутого» урока с периодическим использованием Vodcast в качестве дополненного дублирования содержания занятия для испытывающих затруднения, отстающих, болеющих учеников. При том, что начинать его применять необходимо постепенно.

В целом модель flipped classroom отвечает требованиям стандартов International Society for Technology in Education, ориентируясь на создание условий для педагогической фасилитации, персонафикацию учебного пространства для углубления естественнонаучных знаний детей в режиме ТРКМ, использование ими разнообразных технологических инструментов. Это особенно актуально в свете обозначившейся тенденции стремления отечественной образовательной системы к персонализации на всех ступенях обучения. При этом мегаполис предоставляет многочисленные возможности для сетевого взаимодействия, очного / дистанционного ознакомления с разнообразными источниками знаний в рамках внеурочной дополнительной работы. Однако ее использование предполагает хорошее знание учителем психолого-возрастных, когнитивных особенностей детей своего класса, ориентировку в преподаваемом материале и нюансов работы с ним в других УМК.

#### *Литература*

1. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / Jonathan Bergmann and Aaron Sams. International Society for Technology in Education (ISTE), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2012. 112 p.

2. Козина Е.Ф. Инновационные технологии в начальном естественнонаучном образовании / Е.Ф.Козина // Инновации в начальном образовании и проблемы подготовки учителя: сб. научных статей / сост. и науч. ред. Л.П.Стойлова. М.: Экон-информ, 2011. С.38-45.

3. Козина Е.Ф. Возможности применения дистанционных технологий в процессе ознакомления младших школьников с окружающим миром / Е.Ф.Козина // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации: материалы III Международной научно-практической конференции (Уфа, 15-16 августа 2017 г.). Уфа: НИЦ «Ника», 2017. С.5-9.

4. Лихачева Т.С. Релевантность сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников о человеке и природе. На материале УМК «Окружающий мир» системы

«ШКОЛА 2100» / Т.С.Лихачева // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 141–147 [Электронный ресурс]. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/likhacheva-t-s-relevantnost-setevykh-ot/> (дата доступа: 28.02.2021).

УДК 371.315.7

**Козлова А.А.**

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва*

*e-mail: annaandreevna99@yandex.ru*

*Научный руководитель Смирнова Марина Сергеевна, к.п.н, доцент департамента*

*методики обучения ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва*

*e-mail: SmirnovaMS@mgpu.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ МАСТЕР-КЛАССА В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ**

*Статья посвящена вопросам подготовки и проведения мастер-класса с младшими школьниками в условиях дистанционного образования. В статье представлен опыт проведения мастер-класса и обозначены особенности его подготовки и проведения на онлайн- платформах.*

*Ключевые слова: мастер-класс, начальная школа, ИКТ технологии, цифровизация образования.*

В современном мире всё больше внимания уделяется цифровым технологиям. В том числе, коммуникационные и телекоммуникационные технологии активно внедряются в сферу образования. Однако нужно обратить внимание участников образовательного процесса на необходимость отработки навыков пользования интернет-платформами для организации проведения различных форм занятий со школьниками. Одной из таких форм выступает мастер-класс.

Мастер-класс – это интерактивная форма обучения, которая сочетает короткую теоретическую часть и индивидуальную или групповую работу, направленную на получение и закрепление конкретных практических навыков, умений [3]. Как правило, в процессе проведения мастер-класса создается какой-либо продукт или обучающиеся овладевают умениями по его созданию.

В рамках участия в олимпиаде «Я-профессионал» нами было принято решение провести мастер-класс, посвященный изготовлению кормушки для птиц. Особенность его проведения заключалась в том, что процесс обучения участников мастер-класса изготовлению кормушки проходил в дистанционном формате на онлайн платформе «Teams», возможности которой позволяют осуществить взаимодействие организатора и участников мастер-класса.

Подготовка к проведению мастер-класса осуществлялась по трем направлениям: разработка концепции и содержания, определение технологий обучения, техническое обеспечение занятия.

Согласно нашей концепции, мастер-класс «Птицеград» органично сочетал практическую деятельность участников и коммуникацию между ними в процессе работы. Мастер-класс предполагал опору на использование проблемного обучения, организацию проблемно-диалогового обучения, а также использование современных ИКТ-технологий [2]. Главная особенность нашего занятия заключалась в том, что инструкция по созданию продукта (кормушки), собственно «работа руками», была предварительно записана нами на видео, т.е. был создан видеоролик, в котором показаны этапы создания кормушки.

Представим кратко ход работы.

Для проведения занятия нами была создана презентация, в которой отображалась информация для осмысления и организации работы: изображения, памятки, правила и

задания. Для того, чтобы обучающиеся могли сохранить себе памятку и пользоваться в дальнейшем ей самостоятельно, был указан на неё QR-код. (Такие коды можно указывать также на ссылки, которыми вы хотите поделиться).



Рисунок 1. Qr-код на памятку

(Используя данный Qr-код, участники мастер-класса имели возможность перейти на сайт, на котором располагается памятка о том, чем кормить птиц. Такие коды можно сделать на этом сайте: <http://qrcoder.ru/>)

Организационно-мотивационный этап занятия «Птицеград» начался с прослушивания аудиозаписей пения птиц. Вместе с участниками мы выяснили, чему будет посвящён мастер-класс, и что обозначает его название. Содержательно-деятельностный этап был построен следующим образом [1]. В процессе решения проблемных вопросов были затронуты следующие темы: определение перелётных и зимующих птиц, выяснение причин миграций птиц, видовой состав зимующих птиц, важность оказания помощи птицам, правила их кормления и правила размещения кормушки. Также в теоретическую часть занятия были включены упражнения, разработанные на платформе LearningApps.org.

Для закрепления освоенных знаний и подготовки к практической деятельности на мастер-классе в приложении LearningApps.org было создано упражнение.

Для проведения практической части мастер-класса было использовано созданное нами видео.

Мастер-класс предполагал создание особой зерновой кормушки, с включением в нее кормов. Поэтому было необходимо познакомить участников с «правильной едой» для птиц. Для этого было разработано второе упражнение в приложении LearningApps.org. Обучающимся нужно было определить, чем можно кормить птиц, а чем- нельзя.

Фрагмент занятия:

- Давайте проверим, запомнили ли Вы, чем можно кормить птиц. Для этого мы выполним интересное упражнение. Перед Вами изображены продукты питания. Ваша цель – распределить их на две категории: чем можно кормить птиц, а чем нельзя.

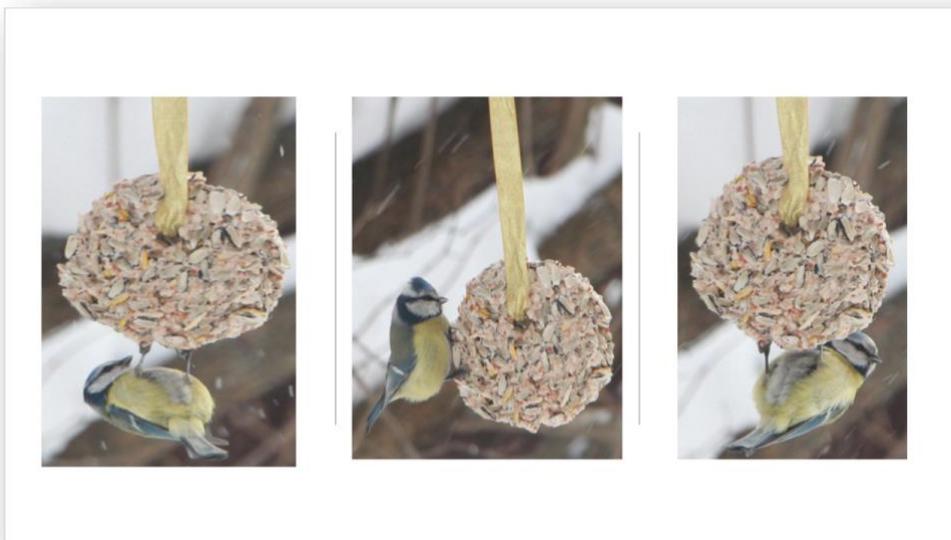


Рисунок 2. Упражнение в Learning.Apps.org (Упражнение, которое было предложено выполнить участникам мастер-класса)

- Молодцы, Вы правильно выполнили задание. После того, как мы узнали, чем можно кормить птиц, можем приступить к нашему мастер-классу по изготовлению зерновой кормушки.

Практическая часть мастер-класса прошла успешно. Демонстрация видеоролика представляла, в сущности, инструкцию по созданию зерновой кормушки.

Для получения обратной связи и рефлексии было запланировано использование приложения Mentimeter, которое позволяет наглядно отобразить впечатления учеников. В этом приложении обратную связь обучающихся возможно представить в виде графиков, облака слов или диалогового окна. Однако по техническим причинам оказалось невозможным его использование. Поэтому участники ответили на некоторые вопросы в чате, а также выразили свои впечатления от мастер-класса.



*Рисунок 3.* Зерновая кормушка (В презентацию мы вставили фотографии, на которых видно, как сделанный продукт на мастер-классе (кормушка), может быть полезен. При осознании того, что мастер-класс может пригодиться в жизни, обучающиеся с наибольшим интересом будут принимать участие)

Безусловно, проведение мастер-класса «Птицеград» внесло определенный вклад и в формирование экологической культуры младших школьников, и в формирование естественнонаучной грамотности.

При подготовке дистанционного занятия необходимо большое внимание уделить его технической стороне. Перечислим проблемы, которые могут возникнуть в процессе работы: стабильность интернет-соединения, функционирование микрофона и видеочамеры; проверка готовности необходимых материалов (правильность ссылок, открытие вкладок).

Особую важность при подготовке и проведении дистанционного мастер-класса следует уделить альтернативным способам подачи материала. В случае, если возникают проблемы с воспроизведением видеоролика, можно заранее подготовить материал в презентации. Если не вполне удачно используется приложение для интервьюирования, то можно воспользоваться чатом.

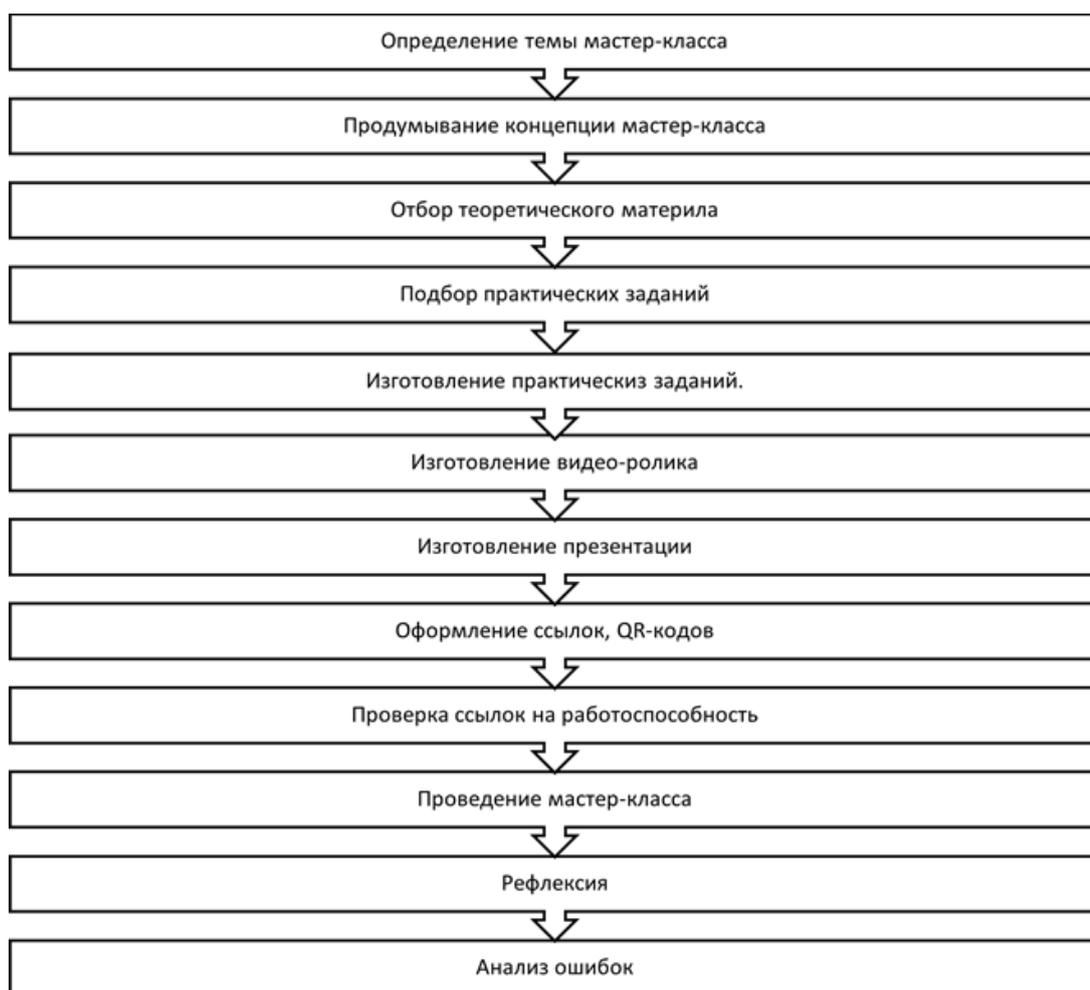


Рисунок 4. Схема подготовки и проведения мастер-класса

Таким образом, проведение мастер-класса показало, что в условиях дистанционного обучения важно создать концепцию занятия, продумать план его проведения и включение ИКТ. Проведение мастер-класса помогло уточнить методику его реализации, сформировать представление о том, как правильно и наиболее эффективно создавать формы организации занятия в дальнейшем.

#### *Литература*

1. Смирнова М. С. Особенности подготовки к уроку по предмету "окружающий мир" в условиях цифровизации образовательной среды / М. С. Смирнова. // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 363-367.
2. Смирнова М. С. Проблемное обучение на уроках окружающего мира / М. С. Смирнова. // Начальная школа. 2016. № 4. С. 30-34.
3. 100 терминов, которые должен знать каждый онлайн-преподаватель. Профессиональный словарь по технологиям e-learning. [Электронный ресурс]. – URL: <https://didacts.ru/termin/master-class.html> (дата обращения 25.02.21)
4. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

*доцент департамента методики обучения Института педагогики и психологии  
Московского городского педагогического университета, г.Москва  
e-mail: LikhachevaTS@mgpu.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена проблеме организации групповой работы при дистанционном обучении в начальных классах. В статье предложены примеры организации совместной (групповой) работы младших школьников на уроках Окружающего мира при дистанционном обучении. Задания для работы в группе представлены на разных этапах сценариев уроков на платформе МЭШ. Интерактивные задания выполнены в приложении LearningApps.org. Организация дополнительного взаимодействия обучающихся при дистанционной групповой работе возможна через мессенджеры, социальные сети и совместные заполнения готовых форм.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, МЭШ, групповая работа, интерактивные задания, Окружающий мир*

В наше время мы видим технологический прорыв в сфере хранения и распространения информации. Технологии, связанные с ним, называются по-разному: компьютерные, цифровые, IT, дистанционные, сетевые. Все эти термины по-разному охватывают явление, но есть общая часть – удаленное общение с помощью персональных терминалов, связанных электронной сетью и использующих цифровое программное обеспечение. Эти технологии активно внедрились в сферу развлечения, бизнеса, микросоциального общения, управления и, даже, культуры. В силу консерватизма образования оно оказалось в числе отстающих в этом ряду. В то время как учителя частным образом для общения с учениками используют социальные сети, не предназначенные для образования, специально организованное образование в сети делает свои первые шаги.

Современные молодые учителя пытаются использовать цифровые технологии. Но отмечают проблемы и недостатки этого процесса. Как показывает опрос учителей начальных классов московских школ, большинство из них осознают по крайней мере то достоинство сетевого урока, которое образованно возможностью организовать дистанционный учебный процесс. Однако, не все дети обеспечены техникой для выхода в сеть. Интерфейс программного обеспечения непонятен интуитивно, поэтому не все дети при проведении таких уроков могут включить звук или презентацию. Для сетевых уроков необходимо заново проводить по каждой теме подбор актуального, доступного и наглядного материала и расчет времени. Особую проблему вызывает дистанционная организация контроля, так как невозможно исключить списывание. Значит нужно контролировать не знания, а умения и компетенции и отдавать предпочтения творческим работам или индивидуальным заданиям. Что увеличивает нагрузку на учителя как при подготовке оценочных средств, так и при проверке работ.

Проведенный опрос учителей также показал, что при дистанционном взаимодействии возникает проблема имитации присутствия. Если на традиционном уроке учитель может следить за работой ученика по внешним признакам: смотрит, слушает, пишет, то для дистанционного урока такие признаки не работают, а другие не найдены. Учителя испытывают особый недостаток методического содержания для организации работы детей в парах и группах, что способствует формированию коммуникативных УУД [1]. Возникают вопросы: как организовать игру или работу над проектом в сети, активизировать общение в чатах или провести дискуссию по проблемной ситуации. Возможными путями решения этой проблемы могут быть мотивация с помощью того же контроля или, что лучше, обеспечение непосредственного интереса к материалу. Что

особенно сложно в условиях возникновения технических неполадок. Но самым лучшим выходом будет построение сетевого урока, т.е. такого, в котором у каждого участника: и учителя и обучающегося, - запланировано несколько постоянных каналов общения с остальными участниками: общий чат, личный чат, устное общение, анализ презентационного материала, сигналы активности (поднятые руки, включение и выключение микрофона и камеры), взаимная демонстрация экрана и переход по внешним ссылкам. Причем, задания сформулированы таким образом, что результат может быть получен только при условии реальной активности во всех этих каналах.

По итогам изучения существующих подходов к организации совместной деятельности обучающихся на уроке экспертами Лаборатории социокультурных образовательных практик ИСП ГАОУ ВО МГПУ (Е.А. Аносова, К.С. Киктева, А.Н. Россинская, О.В. Сенек) были выделены шесть типов совместной деятельности учащихся, которые, могут продуктивно использоваться не только в очном формате, но и в дистанционном.

В статье предлагаются разработанные задания к каждому типу совместной деятельности. В разработке сценариев дистанционных уроков Московской электронной школы (МЭШ), представляющей «собой уникальный инструмент для подготовки сценариев и проведения уроков» [2, с. 9] и заданий к ним, принимали участие студенты ИППО МГПУ, которые уже являются учителями начальных классов. Задания разработаны совместно с автором на основе рекомендаций по проектированию уроков на платформе МЭШ [4, с. 81].

1 тип. Общий опыт и его обсуждение. Обучающиеся знакомятся с одним и тем же информационным материалом и далее учитель создает возможность для обсуждения этого материала в любом формате.

Урок «Времена года. День и ночь». После самостоятельного индивидуального просмотра видео-лекции на тему «Времена года. День и ночь» обучающиеся на этапе урока «Этап контроля усвоения материала. Завершающее онлайн-тестирование» переходят к совместной деятельности. Интерактивные задания направлены на умение различать и называть части суток и времена года, умение наблюдать и определять временную последовательность, отличать отвесно падающие солнечные лучи от наклонных. Задания размещены в соответствующем этапе сценария урока МЭШ. Учитель отправляет задания капитанам команд, которые в свою очередь распространяют их в своих малых группах (чатах), где обучающиеся могут создать видеоконференции для совместного выполнения задания. После выполнения задания капитаны команд отправляют ответы в группу учителю и вместе с учителем обсуждаются результаты. Завершающим этапом работы становится консультация учителя и рефлексия.

2 тип. Переработка информации и презентация результатов. По заданию учителя совместно производят поиск, анализ, исследование определенного информационного продукта. На завершающем этапе группы делятся результатами работы и получают обратную связь.

Тема «Свойства воды». Учитель, используя возможности видеоконференции, объясняет цели, задачи, особенности работы на этом уроке, которые размещаются на диалоговой доске сценария урока. Далее учитель делит класс на группы и создаёт диалоги в мессенджере. В группе определяется капитан команды и распределяются роли: каждый член команды проводит свой опыт, записывает ход действий на видео и высылает в чат команде (учитель имеет доступ к чату каждой команды). Далее все участники команды, посмотрев опыты друг друга, делают общий вывод, формулируют его и пишут в этот чат. Учитель проверяет результаты каждой команды и высылает комментарий.

Тема урока «Леса России». Обучающимся дается задание изучить определенную зону лесов по плану, который размещен в сценарии урока в МЭШ. После группового изучения младшие школьники презентуют результаты работы своей группы.

Взаимодействие обучающихся можно организовать с помощью мессенджера или соцсети в зависимости от особенностей класса.

3 тип. Взаимное обучение и/или контроль. Обучающиеся объясняют друг другу учебный материал или оценивают результаты его освоения. Такой тип совместной деятельности организуется преимущественно в парах.

Тема: «Огонь, вода и газ». Задание для детей было выполнено в приложении LearningApps.org и размещено в сценарии соответствующего урока в МЭШ. Интерактивное задание дети выполняют в паре, осуществляя взаимодействие через мессенджер. Необходимо соединить номер телефона экстренной службы и ее название. В паре происходит выбор, возможно, обоснование или коррекция выбора.

Еще один вариант такого типа совместной деятельности представлен в сценарии урока «Природа и наша безопасность». Выполняя задание в приложении LearningApps.org, обучающимся необходимо обсудить и дописать недостающие слова в предложении. Дети должны обсудить правила поведения при встрече с животным и прийти к решению о том, что надо сделать.

4 тип. Совместное творчество и краудсорсинг (англ. Crowdsourcing, от crowd – толпа, sourcing- использование ресурсов). Обучающиеся создают совместный продукт на основе разделения труда и распределения ролей. Как правило, в такой деятельности есть лидер, который инициирует ее, распределяет функции и оценивает работу участников.

Сценарий урока «В центре Европы» размещен в МЭШ. Результатом рефлексии может стать возможность деления класса на группы для дальнейшей групповой работы, т.к. в конце урока предполагается групповая проектная деятельность по созданию рекламного буклета выбранной страны. Обучающиеся делятся на три группы по количеству стран. Для каждой страны заполняется готовая форма, которая предполагает размещение информации о стране: название страны, столица, государственный язык, флаг, крупные города, достопримечательности, производимые товары. Для этого заранее учитель создает инструменты для совместной работы с файлами и прикрепляет ссылку определенной группе. Для взаимодействия в группе при создании группового проекта помогают мессенджеры.

5 тип. Игра и рефлексия. Совместная деятельность протекает в предложенных условиях, по заданным правилам (ролевая, настольная, компьютерная игра, расстановки и др.). С точки зрения образовательных результатов важным этапом этой деятельности является последующая рефлексия, совместный анализ того, что происходило во время игры.

Тема: «Огонь, вода и газ». Игра «Как стать миллионером», выполнена в приложении LearningApps.org и размещена в сценарии соответствующего урока в МЭШ. Детям предлагается разделиться на команды и принять участие в этой игре. Обсуждение между детьми возможно при организации дополнительных каналов связи. Для этого могут использоваться мессенджеры или социальные сети.

6 тип. Разный опыт и точка сборки. Обучающиеся получают различный опыт, в том числе в разное время и/или в разных местах (посещение музеев, библиотек, проведение интервью и др.), а потом анализируют и представляют этот материал с использованием общего инструментария, платформы (например, заполняя единую форму, анкету и др.). На общей основе все могут рассказать о своем опыте другим участникам и сделать совместные выводы

Тема урока «На севере Европы». В сценарии урока на этапе введение знаний в систему знаний учитель включает обучающихся в обсуждение проблемных вопросов и организует групповую работу. Результатом работы в группах является заполненная таблица – точка сборки. Для работы с таблицей в сценарии урока учитель размещает ссылку, которая доступна каждому ученику. Переходя по этой ссылке, младшие школьники после обсуждения записывают результаты.

Таким же образом (с помощью общей точки сборки) можно организовать и совместное выполнение задания по теме «Леса России».

Таким образом, современные «электронные образовательные ресурсы позволяют организовать особый вид познавательной деятельности — совместную учебную деятельность, не имеющую пространственных ограничений, что требует от обучающихся особых компетенций» [3, с. 300]. Совместная (групповая) работа по курсу «Окружающий мир» при дистанционном обучении в начальной школе может быть организована как на разных этапах урока (изучение нового материала, закрепление, проверка знаний, включение нового материала в систему знаний) так и вне урока – создание совместного проекта и т.д. При этом в большинстве примеров, для организации групповой работы обучающихся при дистанционном обучении в начальной школе предлагается использовать мессенджеры и готовые формы. Иногда возможно использование социальных сетей. Но во всех случаях началу совместной работы предшествует большая организационная подготовительная работа учителя начальных классов.

### *Литература*

1. Абрамова А.А., Козина Е.Ф. Формирование коммуникативных УУД младших школьников в процессе групповой работы по курсу "Окружающий мир" / А.А. Абрамова, Е.Ф. Козина // Естественнаучное образование детей: проблемы, поиски, решения. 2016. С. 134-139.
2. Вачкова С.Н. О причинах востребованности сценариев уроков «Московской электронной школы» / С.Н. Вачкова, В.К. Обыденкова, А.А. Заславский, С.В. Кац // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 8-24.
3. Десяева, Н.Д. Коммуникативный потенциал электронных образовательных ресурсов / Н.Д. Десяева // Гуманитарные технологии в современном мире. 2019. С. 299-301.
4. Смирнова М.С., Лихачева Т.С. Использование платформы МЭШ в процессе изучения предмета "Окружающий мир" / М.С. Смирнова, Т.С. Лихачева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4 (54). С. 74-85.

УДК 372.881.161.1

***Мухортых Е.М.***

*магистрант департамента методики обучения ИППО Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: kat6779@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОСТАВОМ СЛОВА**

*В статье рассмотрены проблемы ознакомления младших школьников с составом слова. В основном обсуждаются проблемы и затруднения детей-инофонов, овладевающих морфемным составом слова. Предложены пути решения затронутых проблем.*

*Ключевые слова: младшие школьники, ученики-инофоны, состав слова, ознакомление младших школьников с составом слова.*

В начальной школе русский язык считается общей частью единого курса родного языка. Важнейшими задачами являются следующие: улучшение и усовершенствование всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, речь, прослушивание); формирование умения наблюдения за элементарными языковыми средствами, «нужно научить школьника отбирать информацию и быть её грамотным потребителем» [3, с. 203].

В рамках системы изучения языкового материала мы ориентируемся на принцип его усвоения, организованного на основе учета сознательных практических способностей учащихся в процессе формирования определенных связей и отношений, в которых реализуются язык, его грамматика, а к последней мы относим, в частности, словоизменение и словообразование в их связи с орфографией. Также мы обращаем внимание на:

- изучение морфемного состава слова в общем;
- работу с такими понятиями как корень, приставка, суффикс, окончание, однокоренные слова, родственные слова;
- взаимодействие между следующими понятиями: морфемный состав слова и образование слова, морфемный состав слова и лексическое значение слова;
- усвоение навыков правописания морфем и знаний по словообразованию и грамматике русского языка.

В настоящее время в школе, в которой работает автор настоящей статьи, почти половину обучающихся составляют дети-инофоны (Армения, Азербайджан, Чечня, Китай, Чувашия и т.д.).

Безусловно, одной из главных целей воспитания и обучения является привитие ценностей культуры, в том числе культуры устной и письменной речи. Но педагоги часто забывают, что регулярно встречающейся ошибкой у детей, для которых русский язык не является родным, оказывается нарушение языковой нормы при изменении грамматической формы слова. Эти дети, имея за спиной особенности своего языка (такие, как отсутствие грамматической категории рода, большее или меньшее количество падежных значений, нежели в русском языке, отсутствие грамматической категории числа или иное количество значений числа), говорят и пишут с явным видоизменением нормативных форм слов. И такие ошибки встречаются почти у каждого второго ребенка-инофона, например, *радвю* – радую, *падют* – падают, *листя* – листья, *птичие* – птичьи, *желише* – жилище, *одялом* – одеялом, *красиф* – красив.

Конечно, такие ошибки значительно затрудняют процесс обучения. Как же их избежать?

Мы считаем, что имеет смысл еще на дошкольном этапе разделить всех детей на группы и детей-инофонов выделить в отдельную группу, в которой они, соответственно, и будут работать над ошибками словоизменения, словообразования и связанными с ними недочетами, искореняя их в процессе выполнения необходимых заданий, направленных на образование грамматических форм слов и новых (производных) слов. Безусловно, не следует их размещать абсолютно в других помещениях/классах, они должны быть в классе/группе со всеми ребятами, но задания должны быть изначально направлены на анализ языковых (морфологических) средств. Если же группу детей-инофонов полностью отделить от детского коллектива, то разговорная русская речь, из которой дети могут «извлекать» языковые правила, все-таки останется в стороне. Ведь в этом случае они научатся писать, но мы придем к новой проблеме – проблеме общения и понимания русской речи в различных ситуациях общения. А ведь помимо письма, все ребята должны научиться вступать в коммуникацию, находить компромиссы, уметь дружить и общаться друг с другом, уважать желания и традиции друг друга.

Детям-инофонам нужно повышенное внимание, причем не только на уроках русского языка, но и в рамках остальных предметов. И один из вариантов работы – это внеурочная деятельность, где ребята будут знакомиться с культурой русского народа, его традициями, с интересными фактами о русском языке, в том числе и с фактами грамматическими. Олимпиадные задания, театральные кружки, предметные недели, различные предметные конкурсы (на различных уровнях) – всё это способствует развитию речи и знаниям о русском языке и русской культуре.

Однако мы уверены, что силами лишь одного учителя чего-то действительно стоящего и результативного в овладении грамматическими формами и знаниями о морфемном составе слова добиться сложно. Это должна быть как работа со стороны

учителя, так и со стороны родителей, а также со стороны самого ребенка и со стороны школы в той или иной степени. Безусловно, нужно подумать над количеством часов русского языка и литературного чтения, нужны такие учебники и справочные материалы, которые доступно и понятно излагают языковой материал и грамматические правила, чтобы именно для детей-инофонов они также были ясны и понятны. И мы убеждены в том, что и система оценок тоже должна быть иной. Конечно, это касается начального этапа обучения, пока дети-инофоны окончательно не воьются в коллектив и у них не подойдет к концу адаптационный этап. Очевидно, у каждого ребенка он протекает по-разному, и это обстоятельство нам также следует принимать во внимание. Дело в том, что у каждого ребенка на данном этапе начинают складываться индивидуальные стратегии использования языковых средств в речи [2]; это, несомненно, актуально и для образования грамматических форм слова, и для образования новых слов, и для осознания морфемного состава слова в целом.

Поэтому учащиеся изучают элементы состава слова (корень, приставку, суффикс и окончание) как разобщенно, так и во взаимодействии в рамках одной системы. Сначала ребенок знакомится с морфемами и их свойствами, сравнивает их друг с другом в аспектах их структуры и функций, а затем свойства каждой морфемы изучаются отдельно [1; 3; 4].

Были выделены следующие этапы работы:

- подготовка к наблюдению за явлениями словообразования и словоизменения;
- знакомство с однокоренными словами и их характеристикам;
- осознание в языке и речи роли корня слова, приставки и суффикса, а также их основных характеристик; знакомство с орфографией в связи с осознанием морфемного состава слова; формирование навыка написания корня слова, приставки и суффикса;
- закрепление полученных знаний о морфемном составе слова, словоизменении и словообразовании через призму изучения частей речи.

На всех этапах изучения морфемного состава слова, перечисленных выше, обеспечивается приобретение и закрепление знаний о лексическом значении слова, значении морфем в составе слова, о правильном использовании и написании слов в устной и письменной речи.

Серьезной проблемой сегодня стали трудности с произношением, членением, пониманием и написанием слов детьми-инофонами. Это связано, безусловно, с взаимодействием двух языковых систем в языковом сознании и ограниченностью запаса слов, в том числе, скорее всего, и с недостаточной начитанностью. И это очевидно, ведь для детей-инофонов русский язык – это «чужой» язык, где слова строятся иначе, не так или не совсем так, как в родном языке. Конечно же, любому учителю легче учить детей, у которых один родитель так или иначе является носителем русского языка, и гораздо хуже ситуация для детей, в семье которых нет образцов исконной русской речи для анализа. Поэтому самым важным аспектом изучения русского языка в классе с многонациональным составом является изучение лексики, количественное и качественное обогащение словарного запаса, что становится одним из главных факторов изучения русского языка в аспекте грамматической организации слов.

Задача обучения младших школьников, для которых русский язык не является родным, заключается в поэтапном формировании всех видов компетенции в иной языковой среде. Для этого желателен использование на уроках дидактических игр, которые, в свою очередь, помогают расширить словарный запас русского языка и при этом знакомят с составом слова. Изучение словоизменяемых и словообразовательных норм русского языка помогает и в дальнейшем успешном освоении остальных школьных предметов. Рассмотрим, например, использование дидактических игр в процессе такой работы.

Дидактическая игра «Заполни окошки».

Цель игры: развитие мышления, словарного запаса.

Задание: обучающиеся вставляют соответствующие буквы и слоги.

*Д...нь, м...ст, п...рта, л...ст, цв...ты, п...льцы, р...чка, б...ква, ал..авит, ч...й, ма.....на, те....фон, ма...роны, лан...дыш, по...да, сал...ка.*

Дидактическая игра: «Одним словом».

Цель: активизировать словарный запас детей, развивать умение обобщать словосочетания в одно понятие.

Учащимся предлагается заменить сочетания слов и предложения одним словом, имеющим слоги ча, ща, чу.шу.

1. Где заваривают чай - ... (чайник).
2. Средство передвижения на дороге - ... (машина).
3. То, чем раскрашивают - ... (карандаши).
4. Животное, у которого длинная шея - ... (жираф).
5. Звуки, которые издает змея - ... (шипенье).
6. Что делает клоун? - ... (смешит).

Также предлагаем некоторые упражнения для отработки понимания и использования в речи отдельным морфем. Например, работа с приставкой (*взлёт, отлёт, прилёт, полёт*). Так же следует использовать модели словообразовательных цепочек (*учить – учитель – учительница*).

Следовательно, учитывая особенности овладения морфемным составом слова, правилами построения грамматических форм слова и образования новых слов детьми-инофонами, правильный выбор формы урока в начальной школе, осознанный отбор педагогом языкового материала, а также внедрение игровых моментов будут способствовать эффективному усвоению знаний о составе русского слова младшими школьниками.

### *Литература*

1. Ассуирова Л.В. Познавательнo-речевая задача в процессе обучения русскому языку как неродному / Л.В. Ассуирова, Л.В. Хаймович // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур. VI Международная конференция. Труды и материалы. Ред. В.В. Орехов, Е.Я. Титаренко. 2018. С. 96-99.
2. Лаврентьева, А.И. Антропоцентрическое направление в современной лингвистике: языковая личность // В сборнике: Ежегодник Научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии». – М., 2010. – С. 103–107.
3. Лихачев С.В. Подготовка к сжатому изложению научного текста на основе свертывания умственного действия. / С.В. Лихачев // Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса. материалы научно-практической конференции. Ответственный редактор: А.И. Савенков. 2019. С. 202-207.
4. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах (5-е изд., стер.) [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 464 с.
5. Зиновьева, Т.И., Курлыгина, О.Е., Сильченкова, Л.С. и др. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2019. 255 с.
6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

## **ДЕТСКИЕ РАДИОПЕРЕДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Читательская компетентность формируется разными средствами. Одним из инновационных средств обучения являются детские радиопередачи. Детское радиовещание способствует развитию подрастающего поколения. В отличие от телевидения, где есть картинка, в радио присутствует только звук, поэтому приходится работать не только с текстом, но и с образами, которые должен представить себе слушатель. Так как нет изображения, его приходится компенсировать эмоционально, описательно передавать познавательную информацию детям. Поэтому детские радиопередачи помогают совершенствовать образно-художественное мышление, творческое видение, креативное воображение и коммуникативную активность. Применение познавательных радиопередач на уроках позволяет учителям в лёгкой и доступной форме объяснять новый материал, развивать речь ребенка, его эмоциональную сферу, воспитывать нравственные качества детей. В статье приведён пример анкетирования, который помогает выяснить, насколько популярны и интересны детские познавательные радиопередачи детям младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: радиовещание, радиостанция, познавательные радиопередачи.*

Радиовещание на сегодняшний день актуальное средство массовой информации, которое люди слушают. Оно пользуется большой популярностью и доверием. Многие детские радиопередачи связаны с предметами школьной программы. Они помогают повышать образовательный потенциал детей, углублять их знания. Во многих программах присутствуют моменты нравственного воспитания. Из литературных произведений, научных подвигов, географических открытий, творческих талантов школьники с помощью педагогов могут выделить этические нормы поведения, моральные качества людей, прийти к поучительным выводам.

Из истории детского радиовещания мы знаем, какую важную роль играло радио в советское время в жизни детей. Радио активно развивалось в 60-80 годы XX века. Радио было одним из первых массовых средств информации, которое было доступно большому числу людей, в отличие от газет. В каждом доме был приёмник, в первую очередь для обязательного оповещения всех людей необходимой информацией.

У радио есть большое количество преимуществ.

Первое – доступность. Здесь важно отметить преподнесение информации. Любой слушатель должен понимать, о чем говорит радиостанция. В детской радиопередаче чаще всего используется простая и понятная речь ведущего, чтобы в максимально доступной форме объяснить материал маленьким радиослушателям. Грамотный радиоведущий старается не допускать сложных предложений, слов, пытается всё объяснять, перевести информацию на детский язык.

Второе – регулярность. Чаще всего радиостанции круглосуточно подают информацию. Детские радиостанции в вечернее время могут транслировать передачи для родителей или музыкальные композиции, литературные произведения. Если радио имеет свою страницу в интернете, то можно прослушать эфир или передачу ещё раз. Тем самым

это даёт возможность учителям использовать радиопередачи на любом уроке или задавать домашнее задание с использованием радиопередач.

Третье – комфортность восприятия. При восприятии информации на слух можно совместно развивать другие способности детей, например, мелкую моторику рук. Отметим, что радиопередачи можно слушать в любом месте.

Детская радиопередача представляет собой средство информации, нацеленное на детскую аудиторию. Профессор И.А. Полуэхтова определяет детскую радиопередачу, как «качественно культурная и цивилизационная программа, представляющая собой деятельность по формированию, развитию и представлению информационных образов актуальности для детей, где главными носителями этих образов считается слово и звук». [1: с. 193]

Детские радиопередачи можно разделить на следующие виды: музыкальные, литературные, развлекательные и познавательные. Данная типология дана по изученным детским радиостанциям. Точной характеристики детских радиопередач нами не было обнаружено.

У радиопередач есть множество стилей и жанров. Отличительной особенностью хороших детских радиопередач является не только развлечение, но и обучение.

Ниже представлен список некоторых детских познавательных радиопередач на станции «Детское радио», которые способствуют развитию читательской компетентности.

«Книжкин дом» – познавательная детская 25-минутная передача, где радиоведущая рассказывает о разных произведениях: даёт небольшую информацию о книге и её героях. После диктор зачитывает отрывок из литературного произведения. Затем возвращается радиоведущая, уточняет некоторые особенности произведения и даёт наводящие вопросы, которые заинтриговывают маленьких слушателей и мотивируют их на прочтение этого произведения. В одной передаче ведущие рассказывают о четырёх популярных произведениях.

«Мастерская Алексея Лысенкова» – передача связана с актерским мастерством, но в то же время радиоведущий рассказывает слушателям, как правильно ставить ударение в словах, учит красиво завершать публичные выступления, давать интересные ответы на уроках литературного чтения, ведёт разговоры с гостями, которые делятся своим опытом и новостями. А в самом конце передачи рассказывает сказку для детей. Эфир одной программы составляет приблизительно 50 минут. Ведущий радиопередачи, мастер слова, Алексей Лысенков.

«Почитайка» – передача, в которой ведущая рассказывает про три художественных книги, которые советует почитать. Произведения могут отличаться по жанрам: встречаются как литературные сюжеты, связанные с вопросами, которые волнуют младших школьников, например, «кто из детей самый любимый?», «как полюбить читать книги?», так и приключенческие истории и энциклопедии. Длительность передачи составляет приблизительно 4 минуты.

«Видимо-невидимо» – главным героем познавательной передачи является огромный лесной тролль. За три минуты с помощью осколка обыкновенной лупы великан рассказывает про маленьких животных: тлю, лепизмов, мини-колибри, муравья, карликового геккона, улитку, жука-точильщика, водяного клеща и многих других. Маленькие радиослушатели узнают, строение тела животных, повадки, интересные факты существования, а также происхождение их названия. Каждая передача начинается и заканчивается словами «видимо-невидимо». В передаче используется научно-публицистический текст с игровой ноткой.

Благодаря большому и разнообразному количеству детских познавательных радиопередач, учителя с их помощью могут делать свои уроки интересными и уникальными. Использовать детские радиопередачи на начальной ступени образования можно не только на уроках литературного чтения, но и, как мы видим, на любом уроке в начальной школе. Главное, правильно выбрать детскую радиопередачу.

Давайте разберемся, насколько популярно и необходимо использовать детские радиопередачи в образовательном процессе. Нами было проведено анкетирование, которое помогло определить, какие представления имеют младшие школьники о радиопередачах. Анкета включала в себя пять вопросов:

1. Что такое радиопередача?
2. Ты слушаешь радиопередачи? Если да, то как часто?
3. О чём рассказывают в радиопередаче?
4. Какие радиопередачи ты слушаешь?
5. У тебя есть любимая радиопередача? Почему? Расскажи о ней.

Анализируя ответы, данные на первый вопрос, можно увидеть, что дети понимают, что такое радиопередача. Точного определения они не дают, но отмечают важные особенности радиопередачи: «передача, которая идёт по радио», «программа, где что-нибудь рассказывают, и обязательно на радио», «голосовые разговоры без картинки», «канал, который проходит в радио», «передача, которая передаётся голосом», «передача без изображения». Встречались ответы, которые показывали, что некоторым школьникам было сложно сформулировать свою мысль, но предположения высказаны верно: «голос, который передаётся от одного источника к другому», «когда что-то передаётся от одного человека к другому», «когда передаётся с одной антенны на другую».

Ответы, данные на второй вопрос, можно было разделить на две категории: 1) Дети, которые слушают радио; 2) Дети, которые радио не слушают.

Дети, которые отрицательно ответили на второй вопрос, не смогли конкретно дать ответ на третий вопрос, а четвёртый и пятый вопросы были им не актуальны.

При положительном ответе наблюдались следующие пояснения: «каждый день, с понедельника – по пятницу», «когда еду в машине в школу», «когда мама нас везёт», «каждый день, кроме субботы и воскресенья», «когда мы едем в деревню». Было несколько ребят, которые отметили, что слушают радио иногда дома.

Таким образом, дети часто слушают радио в будние дни при поездке в машине. Но при этом дети не разграничивали услышанное, т.е. школьники давали положительный ответ, даже если они слушали только музыку с рекламными вставками или взрослые программы. Нашу точку зрения подтверждают ответы на следующие вопросы.

На третий вопрос «о чём рассказывают в радиопередаче?» младшие школьники отвечали по-разному. Были даны общие ответы: «о новом и интересном», «новости, погода, дни рождения, события», «песни, сценки», «рассказы», «о животных и всяких комедиях».

Встречались ответы, которые указывали на интересы и увлечения семьи: «о Святых, читают Евангелие», «про христиан и о Господе», «рассказывают разные притчи», «различные истории, о храмах, о людях, о церковнославянских словах».

Также ответ на данный вопрос зависел от радиостанции, которую слушают дети. Например, «о том, что ещё не понимают учёные – тайное и неизвестное». Такой ответ был дан ребенком, который слушает радиостанцию «Звезда». Другой пример, ответ на третий вопрос «конкурсы с электронными призами» дал ребенок, который слушает каждый день станцию «Дорожное радио».

Таким образом, на понимание содержания радиопередачи влияет, семейное мировоззрение, родительские интересы, какую радиостанцию слушают дети.

Отвечая на четвёртый вопрос «какие радиопередачи ты слушаешь?», младшие школьники чаще указывали названия радиостанций: «Детское радио», «Дорожное радио», «Авторадио», «Радио дача», «Радио Орфей», «Радио Звезда», «Радио ENERGY», «Жара FM», «Новое Радио», «Старое радио: Детское Радио», «Радио Вера», «Радонеж».

Только несколько детей дали названия детских радиопередач: «Ларец слов», «Семейные истории», «Вопросы Веры и Фомы, или Чай с вареньем», «Пересказки»,

Из них к познавательным радиопередачам относятся только две: «Ларец слов», «Вопросы Веры и Фомы, или Чай с вареньем».

Некоторые дети не смогли дать точное название радиопередачи. Они описали, что слушают: «про футбол, эксперименты с водой, про природу».

Данные ответы показывают, что младшие школьники не разграничивают понятия «радиопередача» и «радиостанция».

В пятом вопросе детям нужно было рассказать о своей любимой радиопередаче и объяснить, почему она им нравится. В основном ребята рассказывали про те передачи, которые указывали в четвертом вопросе. Дети отмечали такие понравившиеся моменты, благодаря которым они слушают радиопередачи: «потому что интересно, они идут в приключение», «да, она мне очень нравится. Там мальчик Фома и девочка Вера задают вопросы доктору Мише, а их волшебный Пёс Алтай переносит их в место действия рассказа», «Да, у меня есть любимая детская передача. Она называется «Старое детское радио». Очень интересная, потому что там рассказывают сказки», «Да, «Радио Орфей», где рассказывается про времена Бетховена», «Да, потому что она замечательная. Это «Радио Вера». Там читают Евангелие, про Святых, про тех, кто жил на Афоне, и ещё рассказывают сказки, а также просят оказать помощь заболевшим деткам».

Встречались и такие ответы: «нет, потому что я слушаю только одну радиопередачу «Детское радио», «Дорожное радио», потому что там интересные конкурсы», «Радио ENERGY», там поются песни».

Таким образом, мы видим, что детям нравится слушать детские радиопередачи. Младшие школьники проявляют большой интерес к услышанному. Детские познавательные радиопередачи привлекают своей необычностью, стремлением дать новые знания в увлекательной и в инновационной форме, развивают творческие умения, совершенствуют читательские способности и воспитывают нравственные качества младших школьников. Однако не у всех детей есть возможность самостоятельно слушать детские радиопередачи. Многие из ребят слушают передачи, которые нравятся их родителям. Поэтому необходимо использовать детские познавательные радиопередачи в образовательном процессе.

Следует отметить, что большинство младших школьников не различают понятия «детская радиопередача» и «детская радиостанция». Следовательно, граница этих понятий размыта. Дети в основном называют новостные или музыкальные станции. О познавательных радиопередачах было сказано единицами. Это связано с тем, что дети мало знакомы с такими передачами или не знакомы вовсе.

Чтобы достичь положительных результатов в совершенствовании читательской компетентности, необходимо знакомить детей с познавательными радиопередачами. Это способ развить их образное мышление и привлечь новые формы обучения для объяснения учебного материала.

### *Литература*

1. Афанасьева Ж.В., Богданова А.В. Формирование культурной идентичности обучающихся во внеурочной деятельности // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. - М.: МГПУ, 2018. - С. 248-264.
2. Зиновьева, Т.И., Курлыгина, О.Е., Сильченкова, Л.С. и др. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2019. 255 с.
3. Каитов А.П., Куприянов Б.В., Львова А.С., Савенков А.И., Трухановская Н.С. Моделирование культурно-ориентированного и оздоровительного пространства детского лагеря. -М.: Издательство «Перо», 2017. -108 с.
4. Полуэхтова И.А. Телевидение глазами телезрителей / И.А. Полуэхтова. – М.: ООО «НИПКЦ Восход-А», 2015. – С. 356.

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

*Статья направлена на ознакомление заинтересованных лиц с условиями обучения слабослышащих детей иностранному языку, а также с методами и перспективами, которые возможно достичь при соблюдении всех аспектов обучения. Научная новизна статьи в разборе сформулированных условий и методик обучения иностранному языку, а также создании материала, который будет удобно использовать в качестве методических рекомендаций педагогу, столкнувшемуся с ситуацией, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет вынужден обучаться вместе с классом, работающим по общеобразовательной программе.*

*Ключевые слова: иностранный язык, нарушения слуха, обучение иностранному языку, обучение детей с нарушениями слуха*

*This article is aimed at familiarizing interested persons with the conditions for teaching hard-of-hearing children a foreign language, as well as with the methods and prospects that can be achieved if all aspects of learning are observed. The scientific novelty of the article is the analysis of the formulated conditions and methods of foreign language teaching, as well as creating the material that will be comfortable to use as guidelines for teacher, faced with the situation where a child with disabilities will be forced to learn along with the class, working in the General education curriculum.*

*Keywords: foreign language, hearing disorders, foreign language training, teaching children with hearing disorders*

Обучение иностранному языку в XXI веке – неотъемлемая часть образовательной деятельности. Федеральные базисные учебные планы общеобразовательных школ включают в себя минимум три часа в неделю обязательного изучения иностранного языка, а школы, в свою очередь, исправно выполняют требования.

Но нельзя забывать о том, что в последние годы правительством было принято решение о расформировании специальных школ для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ), и о внедрении их в общеобразовательные классы. Это дало свои последствия, и теперь участники образовательного процесса вынуждены подстраиваться под обстоятельства, которые не всегда позволяют им полноценно получать образовательные услуги. Чаще всего это обусловлено отсутствием подходящих образовательных условий, недостаточным уровнем знаний педагога в области дефектологии и инклюзивного образования, а также нежеланием или невозможностью уделять ребенку с ОВЗ больше внимания и времени, чем остальным ученикам.

Однако тема нарушений здоровья очень обширна – ФГОС подразделяет детей с ОВЗ на восемь категорий, каждая из которых заслуживает отдельного и тщательного изучения по отношению к каждому предмету, входящему в общеобразовательную программу. Мы же, в свою очередь, сконцентрировали своё внимание на категории номер II – слабослышащие дети, и на предмете иностранный язык, который поистине считается одним из самых сложных для понимания даже для тех детей, которые не имеют проблем со здоровьем.

Подводя первый итог, можно выделить цель данной статьи – собрать и группировать информацию по вышеуказанной теме для более четкого понимания ситуации и создать материал, который будет удобно использовать в качестве методических рекомендаций педагогу, столкнувшемуся с ситуацией, в которой ребенок, относящийся ко второй категории детей с ограниченными возможностями здоровья, будет вынужден обучаться вместе с классом, работающим по общеобразовательной программе.

## *II категория слабослышащих детей – группы, время и степень потери слуха*

В первую очередь важно понять, к какой группе слабослышащих детей относится ученик и что послужило причиной частичной или прогрессирующей потери слуха. Эти факторы напрямую влияют как на речь ученика, так и на его восприятие окружающего мира, поэтому перед рассмотрением основных методик и условий обучения важно разобраться именно в них.

Одной из самых точных и самых используемых в педагогике классификацией детей с нарушениями слуха является классификация, данная Р. М. Боскис [2]. Опираясь на критерии, учитывающие своеобразие развития детей с отклонениями в функции слухового анализатора, сурдопедагог разделила слабослышащих детей на две группы:

1. Дети с нарушениями слуха, обладающие относительно развитой речью, но имеющие в ней небольшие недостатки. К недостаткам она относит нарушения в произношении звуков или проблемы с грамматическим построением речи.

2. Дети с нарушениями слуха, имеющие большие проблемы с речевой функцией. В данном случае имеются в виду проблемы в построении предложений – фразы, обычно слишком короткие для речи, построены неправильно, а некоторые слова искажены и с трудом узнаваемы.

Соответственно, в зависимости от степени нарушения слуха, строится образовательная программа и используются различные вспомогательные материалы, создаются различные образовательные условия. К критериям построения образовательной программы относятся также и группы причин нарушений слуха [3]:

1. Первая группа: причины наследственного характера. Они приводят к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости.

2. Вторая группа: факторы эндо- или экзогенного воздействия на орган слуха плода (при отсутствии наследственно отягощенного фона).

3. Третья группа: воздействующие на слуховой аппарат ребенка факторы, которые приводят к возникновению у здорового ребенка проблемы со слухом. Может произойти в один из периодов жизни ребенка.

При опоре на вышеуказанные группы можно грамотно составить выбрать или составить образовательную программу для ученика II категории ОВЗ, поскольку благодаря им можно понять характер проблемы и время, когда ребенок получил столь ощутимую проблему со здоровьем. Это – первый и один из самых важных аспектов обучения слабослышащих детей.

### *Условия и методы обучения иностранному языку слабослышащих детей*

Вторым аспектом обучения иностранному языку слабослышащих детей является соблюдение условий обучения. Специальные условия часть и повседневной образовательной программы детей с ОВЗ, однако именно во время занятий языком, не родным ребенку, они особенно важны.

Из условий, обязательных для обучения детей II категории, можно выделить три самых важных и неоспоримых, а именно:

1. Максимальная опора на наглядность.

2. Отдельное, заостренное внимание на транскрипциях и письме.

3. Использование игр для развития коммуникативных и разговорных навыков.

Теперь рассмотрим каждое условие более подробно.

Наглядность, а именно использование в процессе обучения схем, карточек, иллюстраций, применимо и к детям, не относящимся к особым группам здоровья, однако, в случае со слабослышащими детьми, это один из наиболее важных аспектов во всем образовательном процессе [4]. Опираясь, в основном, на зрительные образы, дети, имеющие проблемы со слухом, воспринимают информацию гораздо успешнее, когда учитель может показать каждое слово, объяснить правило, используя наглядный метод, и продемонстрировать связь между явлениями в языке визуально. Неиспользование наглядности, или скудное её применение, влечет к проблемам с пониманием, серьёзным

проблемам с успеваемостью и, в худшем случае, нежеланию учить иностранный язык, которое может остаться с ним до конца жизни.

Исходя из вышеперечисленного выявляется второй аспект – опора на транскрипции и письмо. Написание письма – обязательная практика в обучении ИЯ, и никоим образом не отличающееся от того письма, которое практикуется в общеобразовательных классах, поэтому заострять внимание на нём не имеет смысла. Разве что, можно упомянуть его неоспоримую важность и необходимость в обучении. А вот транскрипция, в данном случае действительно сложное, требующее ремарки, явление. Поскольку дети, имеющие проблемы со слухом, не имеют возможность услышать, как произносятся те или иные звуки, учитель вынужден искать пути, благодаря которым ученики II категории, имеющие развитую речь, смогут разговаривать с другими людьми на иностранном языке. Самым доступным и действенным способом является написание транскрипции, но, что важно – на русском языке. Безусловно, в педагогических кругах давно известен факт, что такое написание негативно влияет на произношение, а также усложняет восприятие информации, поскольку многие звуки иностранного языка невозможно изобразить, используя русский алфавит, да и те звуки, что похожи на привычные нам, всё равно имеют другое произношение. Но, как показывает практика, использование именно данной, «неправильной», транскрипции, помогает детям II категории начать читать, а после и использовать в речи новые слова. В дальнейшем, а именно в старшей школе, сурдопедагоги советуют учителям начать вводить иностранную транскрипцию, постепенно заменяя русский аналог оригинальными значками и произношениями (по возможностям учеников). Чаще всего, это помогает улучшить произношение.

Последним, но немаловажным, условием, является коммуникация во время занятия. Успешно её можно достичь, добавляя в учебный процесс игровую деятельность, похожую на ту, которую педагоги используют во время занятий в общеобразовательных классах [1]. Очевидный плюс игрового подхода и в том, что с возрастом многие игры, используемые с самого начала, можно совершенствовать, давая ученикам более сложные задания, и используя более строгие критерии оценивания.

Всё указанное выше является не просто необходимой частью обучения детей II категории, а условиями, без которых обучение будет нерезультативным и ресурсозатратным, как со стороны педагога, так и со стороны ученика. Попытка же обучения слабослышащих детей по программе, предназначенной для детей без ограниченных возможностей здоровья, может привести к нежеланию ребенка в дальнейшем изучать иностранный язык, а также к серьезным проблемам с изучением языка в целом, что противоречит основной образовательной цели.

#### *Обучение грамматике*

Обучение грамматике слабослышащих детей это отдельный пункт, имеющий свои собственные методы и условия. Всё дело в том, что дети, не имеющие проблем со слухом, начинают ориентироваться в грамматике собственного языка уже во время переходов в дошкольные учреждения, поэтому многие, оказываясь в школе, строят грамматически верные предложения, делая это интуитивно, по наитию. У детей же с проблемами слуха этого навыка либо нет совсем, либо он не развит на достаточном уровне [5]. Это влечет за собой серьезные последствия в изучении иностранного языка – во многих странах грамматика является основополагающей частью языка, без которой понять оппонента очень сложно.

Поэтому, зная, что дети II категории имеют проблемы даже с родной грамматикой, учитель может использовать такие методы работы с коллективом, как: (при учете индивидуальных факторов и запросов учеников)

1. Говорение хором с классом (если ребенок с ОВЗ не имеет серьезных проблем со слухом и/или находится в общеобразовательном учреждении).
2. Постоянное повторение изученного материала как на коллективной, так и на индивидуальной, основах.

### 3. Использование знакомой лексики и структур в предложениях и заданиях.

Это поможет детям лучше сориентироваться в изучаемом материале, в структуре нового языка и в правилах, которые до этого им были совершенно неизвестны, а также даст учителю уверенность в том, что дети запоминают и могут воспроизводить полученную на занятиях информацию.

Подводя итог данной обзорной статьи, можно выделить несколько основных пунктов, которые учитель иностранного языка, работающий со слабослышащими детьми, обязательно должен соблюдать, а именно:

1. Не пренебрегать использованием наглядного метода во время обучения.
2. Использовать игровую деятельность и транскрипцию для улучшения у учеников навыков чтения и говорения, при этом соблюдая рекомендации по обучению навыкам транскрипции.
3. При обучении грамматики использовать методы, направленные на систематическое повторение изученного материала.

Попытки игнорировать образовательные потребности учащихся с ОВЗ II категории, педагог рискует не добиться результатов вовсе, или получить в качестве результата полное нежелание ребенка изучать новый, неизвестный язык, или же проблемы с пониманием языка, произношением новых слов и развитием коммуникативных навыков.

### *Литература*

1. Методические рекомендации по работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях дошкольной образовательной организации / Составители: Орусбаева Т., Надирбекова А., Дунганова Д., Асаналиева Б., Джапарова З., Романова Т., Лисицина М., Бишкек, 2015. — 128 стр.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. — Москва: Советский спорт, 2004 — 303, [1] с.: ил.; 22. — (Золотые страницы сурдопедагогики).
3. Клинические рекомендации министерства здравоохранения Российской Федерации: «потеря слуха, вызванная шумом»/г. ут.: 2017. URL: <https://irioh.ru/doc/prof-commission/FedClinRekSlukh.pdf>
4. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. С90 заведений / [И.Г. Багрова и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 655 с. — (Коррекционная педагогика).
5. Яковлева, Е. А. Формирование словесной речи детей с нарушением слуха в процессе обучения / Е. А. Яковлева. — Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чит: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 171-173.— URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1417/>

УДК 373.1

**Пинчук А.А.**

*ФГБОУ ВО «МГТУ «СТАНКИН». магистрант общеинститутской кафедры педагогики образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г.Москва  
e-mail: [pinchuk\\_nastasya99@mail.ru](mailto:pinchuk_nastasya99@mail.ru)*

*Научный руководитель: Илюшина Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук*

### **РОЛЬ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИКТ В ШКОЛЕ**

*Школы и учителя играют ключевую роль в преодолении разрыва между цифровой практикой повседневной жизни и школы, помогая учащимся развивать цифровую грамотность. Для того чтобы молодые люди могли адаптироваться и конкурировать в быстро меняющейся среде современного мира, они должны обладать набором жизненных*

навыков, который включает в себя коммуникативные, аналитические навыки и навыки решения проблем, творческие способности, гибкость, мобильность и предпринимательство. В настоящее время новые формы присутствия информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) в образовании часто обсуждаются, наблюдаются, изучаются, призываются или предостерегаются. Мы медленно вырастаем из ранних, порой наивных представлений о роли ИКТ в образовании, которые часто обещали слишком много. Вместо этого принимается более консолидированная точка зрения: восприятие ИКТ как инструмента обучения, общения и самовыражения, продуктивно и тщательно интегрированного в наше обучение, работу и досуг. Образовательная стратегия должна быть ориентирована на новую концепцию образа жизни и соответствующее развитие навыков наряду с технологическими инновациями. В соответствии с нынешней цифровой эрой учителя стремятся интегрировать ИКТ-технологии в повседневное обучение и заменять традиционные методы современными инструментами и средствами. В настоящей статье рассматривается роль эффективной интеграции ИКТ-технологий в образование, в частности в школу, а также уделяется внимание изучению проблем и поиска решений внедрения ИКТ-технологий в образовательный процесс.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникативные технологии, образование, школа.

Образование всегда являлось важнейшей сферой в жизни людей – ведь именно оно зачастую определяет будущую жизнь человека. В современном мире на качество образования влияет не только качество транслируемых учителями знаний, но и их способы – технический прогресс не стоит на месте, его новшества становятся неотъемлемой частью успешного взаимодействия с людьми, с работодателями, с семьей. Поэтому информационно-коммуникативные технологии имеют воздействие на эффективность обучения – учителям стоит уметь использовать цифровые технологии и осознавать, как можно правильно применять их в процессе обучения детей. Внедрению ИКТ в образовательную сферу способствуют такие нововведения как интерактивные доски вместо традиционных, обращение к различным гаджетам/проектору во время урока для просмотра ролика или задания, цифровые тесты или модель «повернутого класса», которая подразумевает просмотр лекций учениками в удобном для них режиме и помогает научиться правильно организовывать свое время.

Мы не зря отметили необходимость технологий в том числе для общения с работодателями – умение и понимание использования ИКТ учителями помогает развить более глубокое мышление, склонность к анализу, умение находить необходимую и научно обоснованную информацию, отличать истинные факты от ложных. Именно ИКТ помогает дать ученикам не только сами знания, но и условия для выражения их творческих и индивидуальных особенностей, осознания своих сильных и слабых сторон. Это делает их более готовыми к постоянному движению в обществе и внедрению технологических новинок в жизнь. Готовность к постоянным изменениям и использованию новшеств не только растит в студентах чувство безопасности в университете [2, с. 289], но и морально подготавливает к будущей профессиональной деятельности. Перед менеджерами в образовании стоит действительно трудные задачи по развитию ИКТ: необходимо рассмотрение общего уравнения затрат и выгод, создание и стабилизация инфраструктуры, обеспечение инвестиций учителям и политики, целью которой является качественное развитие и использование ИКТ в образовании.

Цифровые технологии существенно изменили обмен знаний между людьми, их возникновение и трансформации. Открытия с одного континента за минуту достигают другого, для поиска работы больше не нужно напрягать знакомых – достаточно зайти в интернет. Поэтому цифровая культура и цифровая грамотность стали значимыми требованиями при приеме на работу. Специалисты, не знакомые с использованием цифровых

технологий утрачивают свое влияние, оказываются в невыгодном положении. Неудивительно, что цифровые методы работы с информацией, критическое мышление при её анализе стали требованиями при создании и разработке различных учебных программ.

Обращение к ИКТ в рамках образования практикуется в школах разных стран. Для этого в рамках учебной программы могут использоваться:

Ноутбук для каждого ребенка. Для выполнения функций школьного переносного компьютера были разработаны специальные более дешевые модели, которые предполагают достаточно долгое время держания заряда, недорогую операционную систему, специальные функции перепрограммирования и ячеистой сети. Но даже несмотря на все старания по уменьшению стоимости гаджета, в школах подобная сумма на каждого ребенка нередко бывает недостижимой роскошью.

Планшеты для каждого ребенка. Этот гаджет является эффективной заменой компьютеру – однако он с сенсорным экраном, более низкой ценой и обеспечением, более компактный, но обладает меньшей памятью и функционалом. Позволяет носить с собой все учебники в одном небольшом устройстве размером с тонкую книгу, дает простор творческим и индивидуальным способностям каждого ученика.

Интерактивные доски – цифровое поле для любых манипуляций с информацией буквально на стене. Все заметки или таблицы можно сохранить и использовать на следующих занятиях. Этот метод обеспечивает доступность ИКТ для деятельности всего класса, а не конкретного ребенка, что, как правило, создает более высокую активность в работе.

Проекторы – устройства, позволяющие демонстрировать презентации или ролики для всего класса, обеспечивая визуализацию подаваемого материала.

Электронные книги – также позволяют хранить все учебники в одном небольшом гаджете, даже при малой любви к чтению пробуждают в учениках желание к самостоятельному чтению. Они очень долго хранят заряд батареи, способствуют саморефлексии во время чтения и поиску значений незнакомых слов. Также важным их преимуществом является то, что большинство книг в электронном формате являются бесплатными, что сильно экономит средства и место по сравнению с бумажными аналогами.

Перевернутая модель класса – в неё входят видеолекции, доступные для просмотра на домашнем компьютере и отработка полученных знаний в специальной интерактивной форме уже в классе. Однако по эффективности данной формы образования произведено слишком мало исследований, чтобы о ней можно было что-то с точностью утверждать. В большинстве мнения учителей и учеников, которым удалось принять в ней участие, дают позитивные отзывы [3, с. 102-115].

Несмотря на довольно обширный список возможностей для использования ИКТ в школах, на данный момент далеко не все учителя достаточно компетентны для использования оных. Преподавателям недостаточно возможностей для обучения и развития навыков владения информационно-коммуникативными технологиями, до сих пор не все умеют высчитывать оценки при помощи компьютера, заходить на онлайн ресурсы, коммуницировать с детьми, их родителями или коллегами через специальные программы. Если бы существовали более доступные и массовые курсы, включающие в себя повышение квалификации учителей с целью научить их работе с ИКТ, это бы положительно влияло на качество обучения и преподавания, запоминание знаний и их усвоение для каждого учебного предмета. Без прохождения подобных программ учителя преимущественно вводят только те ИКТ, использование которых не предполагает специальных знаний, тем самым не давая своим ученикам развивать навыки обработки информации. Также стоит отметить, что для внедрения в образование программ для повышения ИКТ-компетенций учителей необходима поддержка со стороны вышестоящего руководства, обеспечение их теми же самыми знаниями.

Однако для эффективного введения ИКТ в школы необходимы некоторые изменения в самих подходах к обучению. Для этого школы должны иметь хотя бы минимальное техническое обеспечение: стабильное и доступное для каждого кабинета интернет-соединение, определенные меры защиты подключения (например, антивирус, блокировка определенных сайтов и т.д.). Заинтересованные в овладении базовыми умениями работы с ИКТ учителя также играют важную роль в данном нововведении. Необходима поддержка со стороны специалистов в технической, кадровой и организационной областях по поводу использования ИКТ в школах [1].

При реализации данного проекта возникает еще одна проблема: недостаточное финансовое обеспечение образовательной сферы. Стоимость владения ИКТ весьма внушительна: необходимо осуществить подготовку преподавателей, организовать наличие всей необходимой техники, специалистов для поддержания в рабочем состоянии, программное обеспечение для каждого устройства. Всё это подразумевает постепенный путь развития, включающий в себя пошаговое создание инфраструктуры и внедрение надежных и легко модернизируемых ИКТ в школы. В настоящее время многие учебные заведения рекомендуют использовать собственные устройства, однако не все семьи могут себе это позволить, что поднимает вопрос о праве на равные условия обучения для семей с различными доходами.

Интеграция ИКТ в преподавание и обучение – сложный процесс, который может столкнуться с рядом трудностей. Таким образом, подведем итоги данного исследования – ниже приведены некоторые из ключевых проблем, которые были выявлены в литературе относительно использования учителями инструментов ИКТ в классе:

1. Доступность технологий и интернет-соединения. Исследования демонстрируют, что важной проблемой, которая тормозит развитие ИКТ технологий в школах является отсутствие ресурсов, которые включают в себя необходимые гаджеты и стабильный домашний интернет. Одним из возможных способов решения данной проблемой можно назвать создание компьютерных кабинетов, доступных для учеников во внеучебное время для выполнения домашних заданий.

2. Школы без необходимой технической поддержки. Отсутствие специалистов, которые могут помочь устранить неполадки в работе устройств мешают учителям успешно использовать ИКТ. Ученый Пелгрум собрал мнения учителей начальной и средней школ, согласно которым нехватка качественной технической поддержки является одной из основных причин немногочисленного использования ИКТ в образовании [4, с. 53-57]. В качестве одного из способа решения данной проблемы можно назвать сбор финансов с родителей.

3. Отсутствие необходимых навыков. Наиболее часто отмечаемой проблемой в литературе является недостаток эффективного обучения. У.Пелгрум заключил, что у учителей не хватало возможностей для обучения работе с ИКТ в классе, и это является одним из трёх основных препятствий на пути к внедрению ИКТ. В качестве решения данной проблемы можно предложить групповые занятия коллег по бесплатным онлайн-курсам.

4. Временные рамки. Недавние исследования показывают, что многие учителя в настоящее время обладают достаточной ИКТ-компетентностью для использования оных в учебном процессе, однако им недостаточно для этого времени. Существуют трудности с планированием количества компьютерного времени в течение одного занятия. В качестве решения данной проблемы можно было бы предложить ставить два занятия по одному предмету подряд с соблюдением обязательного перерыва для отдыха между ними.

5. Недостаток компетентности учителей. В условиях изменения системы образования требования к преподавателям так же терпят трансформацию: учителя должны обладать теперь не только общекультурными и профессиональными компетенциями, но и компетенциями в области информационно-коммуникационных технологий. В австралийском исследовании П. Ньюхаус обнаружил, что многим учителям не хватало знаний и навыков для использования компьютеров, и они не были в восторге от изменений

и интеграции дополнительного обучения, связанных с использованием компьютеров в их педагогической практике [5, с. 163-178].

#### *Литература*

1. Игнатъев В.П., Иванова А.С., Иванова М.Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29709> (дата обращения: 19.02.2021).
2. Илюшина Н.Н. Безопасность образовательного пространства вуза и формирование культуры взаимоотношений // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ. – С. 285-289.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под редакцией: Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.
4. Newhouse, P. (2002). Literature review: The impact of ICT on learning and teaching, Perth, Western Australia: Department of Education, 45, 53-57.
5. Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
6. Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А., Использование педагогами STEM-технологий в обучении детей младшего школьного возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель - А.И. Савенков. - 2018. С.32-36.

**Продан П.А.**

*Студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
lukyyanovapolina@yandex.ru*

### **ОНЛАЙН СЛОВАРИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*В данной статье автор пишет о значимости словарей в обучении английскому языку. Также в статье приведены примеры онлайн-ресурсов, которые могут помочь младшим школьникам глубже изучать иностранные слова и уточнять их лексические значения.*

*Ключевые слова: словари, начальная школа, иностранный язык.*

*At this article author writes about signification dictionaries at the education of English language. Also there are the examples of online resources which can help young pupils to study foreign words and exact their lexical meaning.*

*Key words: dictionaries, primary school, foreign language.*

В процессе обучения английскому языку используется огромное количество различных средств и методов. Большой упор делается на то, как преподавать английский язык ученикам начальной школы, которые только знакомятся с новыми звуками, буквами, словами. Как утверждает в своей работе Апарина Ю.И., младший школьный возраст характеризуется высоким уровнем сензитивности для освоения иностранного языка, возрастная потребность детей в учебной деятельности является мощным фактором, в частности стимулирующее иноязычное образование. [2, с. 230] Дидактический материал для изучения постоянно совершенствуется: разрабатываются методики преподавания, создаются платформы, печатаются карточки и картинки. Изменяется их внешний вид, форма подачи и даже содержание. Однако обучение английскому языку не может обходиться без важных элементов – словарей. В начале изучения их использование особенно важно. А когда процесс обучения направлен на младших школьников, то для работы нужны качественные материалы и ресурсы. Словари во все времена были и будут неотъемлемой

частью изучения иностранного языка, без которой невозможно грамотно структурировать темы, учить перевод слов и запоминать их произношение. Зиновьева Т.И. считает, что одним из важнейших умений работать с информацией является умение ориентироваться в соответствующих возрасту лингвистических словарях. [3, с. 348] Именно поэтому использование словарей на уроках английского языка должно быть обязательным, так как оно влияет на развитие начального языкового образования младшего школьника.

В письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 мая 2013 года № 08-535 сказано, что «формирование у школьников потребности в обращении к словарям и навыков работы с ними, способности извлекать из словарей информацию должно стать одной из норм образования». Учителям начальной школы очень важно вести метапредметную работу, которая будет включать в себя обучение по грамотному использованию словарей. Для этого учителю необходимо включать в процесс обучения развитие у обучающихся навыков по работе с любым видом словаря. Если данный навык сформируется на уроках русского языка или литературы, то во время изучения английского языка учащимся будет проще организовать свою работу при знакомстве с новыми словами. Во многих учебниках по английскому языку в конце представлен словарь актуальных слов и выражений, которые используются в разделах. Это минимум с транскрипцией и переводом. Но зачастую в процессе обучения детям необходимо выучить гораздо большее количество лексики. Для этого учащиеся используют словарики, которые ведут сами: записывают слово, транскрипцию и перевод. Чаще всего данный вид работы несет формальный характер, учащиеся не пользуются своим словарем для того, чтобы проверить написание слова или вспомнить его перевод, т.к. многим сложно прочитать транскрипцию или неудобно искать одно нужное слово среди десятков других, не сгруппированных по первой букве. Удобнее воспользоваться онлайн-переводчиком, который сразу покажет правильное написание и переведет слово на нужный язык, а также озвучит. Однако для того, чтобы сделать грамотный перевод фраз и предложений, нужно знать контекст (тему), правила употребления лексики и порядок слов в предложении. С данными функциями онлайн-переводчик справляется не всегда точно. В настоящее время технические средства совершенствуются, но не могут полностью достоверно выполнять функции синтеза и анализа для выражения мыслей по средству письменной речи. А изучающим иностранный язык обязательно нужно знать точные значения слов и видеть примеры употребления этих слов в предложении, чтобы не совершать ошибок при использовании слов в устной или письменной речи. Если говорить о переводе иностранных слов на русский язык или о понимании смысла через перефразирование, то альтернативой могут стать онлайн-словари, которым без сомнения можно доверять:

Free On-Line English Dictionary (<https://kids.wordsmyth.net/we/>)

Данный электронный ресурс создан преимущественно для того, чтобы им могли пользоваться дети. Поиск слов довольно прост: нужно ввести запрос в поисковую строку, и система покажет все значения, синонимы, однокоренные слова, а также фразы, в которых может употребляться данное слово. Вместо перевода на родной язык представлены картинки, наглядно демонстрирующие основное значение. Однако транскрипция на данном сайте не доработана.

Cambridge Dictionary

([https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/book\\_1](https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/book_1))

На Cambridge Dictionary представлен перевод на русский язык любого слова, приведены значения, в которых употребляется слово (для углубленного изучения определенного слова данный словарь может не подойти). Даны примеры использования в контексте. Также предлагается услышать произношение на американском и британском английском, транскрипция написана по всем правилам.

Macmillan Dictionary (<https://www.macmillandictionary.com/>)

Словарь Macmillan Dictionary предлагает определение к любому слову. Можно найти абсолютно все существующие значения в разных контекстах. Также можно услышать

произношение и прочесть транскрипцию. Удобен в использовании, но не предлагает перевод на русский язык.

Longman English Dictionaries (<https://www.ldoceonline.com/dictionary/book>)

Из всех представленных словарей данный является самым полным: представлена транскрипция, развернутые значения, вариативное произношение, случаи и правила употребления, приведены конкретные примеры предложений с определенным словом, указаны дополнительная информация, которая может помочь лучше понять смысл слова и глубже изучить все его аспекты.

Использование онлайн словаря очень удобно, экономит время и может быть использовано даже в процессе паттерн коммуникации, как утверждают в своем исследовании Апарина Ю.И. и Межина А.В., если ребенок забыл или сомневается в значении того или иного термина [1, с. 36].

Таким образом, все представленные ресурсы могут быть без сомнения использованы и учащимися, и их родителями, и учителями. Важно, чтобы учебный процесс был четким, продуманным и мотивировал младших школьников к углубленному изучению английского языка.

#### *Литература*

1. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33-37.

2. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики, межкафедральный сборник научных статей. Москва, 2013. С. 223-231.

3. Зиновьева Т. И. и др. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов; под редакцией Т. И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2020. – 468 с.

4. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

***Продан П.А.***

*Студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
lukuyanovapolina@yandex.ru*

***Николаева А.Д.***

*Студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
adn1999@yandex.ru*

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА ПЛАТФОРМЕ «WORDWALL» ПО ТЕМЕ «ВЕЛИЧИНЫ»**

*В данной статье авторы раскрывают аспекты использования интерактивной платформы «WordWall» на уроках математики в начальной школе по теме «Величины». Основой статьи являются упражнения для 1-4 классов, которые педагоги могут использовать в процессе обучения в качестве домашнего задания или материала для закрепления и повторения изученного.*

*Ключевые слова: математика, величины, интерактивные платформы*

В начальной школе по курсу математики изучаются многие темы, в том числе и «Величины». Знакомство с понятиями величин начинается с 1 класса, которые являются важнейшими в математике. Величины - особые свойства реальных объектов или явлений.

Данная тема является одной из основных в процессе обучения, так как представляет собой совокупность важных предметных и метапредметных результатов. Изучение величин способствует развитию когнитивной сферы обучающихся, формирует практические навыки, а также дает возможность применять полученные на уроках умения в реальной жизни.

Одним из метапредметных результатов по ФГОС НОО является умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения. [5] Таким образом, изучение величин способствует усвоению многих вопросов курса математики. Изучение материала позволяет расширить спектр понятий арифметических действий над числами, записанными с употреблением единиц измерения величин. Упражнения по теме «Величины» в начальной школе можно проводить как в традиционной форме, так и в игровой, что способствует формированию познавательного интереса у младших школьников к математике.

Очень важно работать с младшими школьниками, используя дидактические игры. Коммуникативная, воспитательная, стимулирующая – это функции дидактической игры. Самая главная – активизирующая функция. [4] Интересно, что игровой процесс можно с легкостью перенести в онлайн среду. Калинин А.В. считает, что в начальной школе часто используют разные способы интеракции, т.е. искусственно создают условия для взаимодействия участников образовательного процесса. [1] Это особенно актуально в настоящее время, поскольку интерактивные платформы используются все чаще и работа с ними увлекает намного больше, чем традиционные формы письменных заданий. На интерактивной платформе нами были разработаны три вида упражнений по теме «Величины»: легкий уровень, рассчитанный на детей 1 класса, средний – 2-3 класс и сложный - 4 класс.

Упражнения были сделаны с помощью платформы «WordWall». «Wordwall» - это многофункциональная система для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Огромным преимуществом данной платформы является то, что любую информацию, которая вводится в один определенный шаблон, можно переформатировать. Например, если ввести слова в шаблон «викторина», то после его можно изменить на «лабиринт». Таким образом, суть заданий остается та же, содержание не меняется, но подход становится совершенно другой. Это позволит предлагать учащимся различные виды заданий без траты времени на их создание. Также здесь открываются возможности построения учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения [2, С. 3]. Многих учителей порадует тот факт, что сервис имеет русскоязычную версию, которую несложно настроить.

Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Печатные версии также регенерируются автоматически: нужно выбрать шаблон, ввести данные и использовать в качестве самостоятельных учебных заданий в классе. На данной платформе есть много готовых интерактивных заданий, которые лежат в открытом доступе. Ими можно пользоваться и подбирать подходящее оформление, использовать как домашнее задание и следить за результатами выполнения.

«Величины - 1 класс» (<https://wordwall.net/play/12787/290/120>) – это легкий уровень, рассчитанный на учащихся 1 класса. Упражнение представлено в виде 10 тестовых вопросов, на которые детям предстоит ответить. Некоторые вопросы сопровождаются картинками для наглядности. С помощью данного упражнения мы сможем проверить у детей знания о таких величинах, как длина, масса и объем, а также о единицах измерения (сантиметр, дециметр, килограмм и литр). С помощью данного упражнения педагог сможет проверить, умеют ли дети сравнивать между собой величины, понимать и решать устные несложные задачи. За правильный ответ дети получают баллы. Упражнение составлено в игровой форме, у учеников есть возможность выбрать помощь «50 на 50» или удвоить свои очки. Такой формат можно использовать для выполнения заданий в группе.

«Площадь фигур – 2-3 класс» (<https://wordwall.net/play/12842/797/538>) - это задание среднего уровня, нацеленное на учащихся 2-3 класса. С помощью данного упражнения педагог сможет проверить, как хорошо дети знают такую величину, как площадь, по какой формуле она вычисляется, знают ли дети таблицу умножения и могут ли выполнять такие действия, как умножение и деление. Ученикам нужно подобрать к выплывающим постепенно фигурам верное выражение. Преимущество создания задания на данной платформе в том, что угадать правильный ответ будет сложно, неправильный ответ будет сразу виден в таблице результатов.

«Задача на массу – 4 класс» (<https://wordwall.net/play/12845/405/511>) – это сложный уровень, рассчитанный на учащихся 4 класса. Организация работы на данном уровне позволяет учителю осуществлять подготовку учащихся к осуществлению творческой деятельности [3, С. 41-42]. Ученикам предстоит решение задачи алгебраическим способом. С помощью упражнения мы сможем проверить, понимают ли дети условие задачи, известного и неизвестного, правильно ли строят алгоритм решения задачи. В задании учащимся предстоит вставить по смыслу пропущенные в условии слова, заполнить пропуски в том, что известно и что предстоит узнать в ходе решения задачи, составить правильный порядок действий алгебраического решения задачи.

#### *Литература*

1. Калинин А.В., Галишников Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование 2016. №8. – С. 22-25
2. Леонович Е.Н., Ершова Т.А. Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения. Среднее профессиональное образование. 2018. № 6. С. 3–6.
3. Леонович Е.Н., Грызина Т.Н. Подготовка учителя к организации творческой деятельности младших школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. № 1. С. 40 – 42.
4. Матвеева И.В., Калинин А.В. Реализация дидактических функций игры при обучении математике младших школьников // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования - "Дни науки МГПУ-2019". 2019. – Ульяновск: «Зебра». – С. 143-145
5. Министерство образования и науки Российской Федерации - Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г. № 15785

УДК 372.881.161.1

*Лаврова И.А.*

*ГБОУ «Школа в Некрасовке», г. Москва, магистрант факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». E-mail: [inna.lavrova.97@mail.ru](mailto:inna.lavrova.97@mail.ru)*

*Супряга С.В.*

*доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск. E-mail: [supriaga@mail.ru](mailto:supriaga@mail.ru)*

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ**

*В статье раскрывается сущность и содержание понятия «аналитико-синтетические умения» применительно к младшему школьному возрасту. Объясняется*

*значимость для развития мыслительных функций ребенка овладения фразеологическим богатством русского языка именно в детском возрасте. Представлены некоторые аспекты работы с фразеологическими единицами в начальной школе с целью формирования у обучающихся аналитико-синтетических умений. Авторы анализируют современные учебно-методические комплексы в свете исследуемой проблемы. Представлены ход и результаты эксперимента по диагностике сформированности у детей младшего школьного возраста аналитико-синтетических умений. Предлагаются конкретные задания и упражнения на основе устойчивых сочетаний слов, которые способствуют формированию у обучающихся аналитико-синтетических умений, а также конкретные приемы работы в этом направлении на уроках русского языка в начальной школе. Авторы приходят к выводу, что работа с фразеологизмами как часть работы по формированию аналитико-синтетических умений младших школьников будет эффективной при соблюдении ряда условий: если она будет проводиться систематически; если будут использоваться разнообразные формы и приемы работы с фразеологизмами; если обучающиеся будут понимать степень значимости такой работы.*

*Ключевые слова: аналитико-синтетические умения, фразеологизмы, младший школьный возраст.*

Аналитико-синтетические умения – это умения интеллектуального характера. Они тесно связаны между собой и являются компонентами мыслительного процесса. Данные умения формируются в процессе освоения учебного материала и развиваются от элементарного анализа предметов и явлений детьми младшего школьного возраста до всё более глубокого и всестороннего системного аналитического изучения учебного материала обучающимися старшей школы.

В начальной школе на уроках русского языка эффективно развивать аналитико-синтетические умения у детей позволяет изучение фразеологии.

Овладение фразеологическим богатством русского языка невозможно правильно понимать родную речь, образно выражать свои мысли, поскольку многие устойчивые выражения содержат эмоционально-экспрессивную оценку и порой просто незаменимы при обозначении тех или иных явлений окружающей нас действительности [1].

Неисчерпаемое богатство фразеологизмов дает возможность широко использовать их в речи для передачи мысли, для отражения явлений действительности, обогащают процесс коммуникации, позволяет развивать аналитико-синтетические умения у детей, начиная уже с младшего школьного возраста [2, 3].

Анализ учебно-методических комплексов УМК «Школа России», «Начальная школа XXI века» и «Перспектива», адресованных обучающимся начальной школы, показывает, что практический материал учебников позволяет учителю работать над разными видами фразеологизмов, причем как в устной, так и в письменной форме, что дает возможность на этой основе формировать и развивать аналитико-синтетические умения детей.

Так, в учебно-методическом комплексе «Школа России» составителями выделен раздел «Слово и словосочетание», в котором отводится значительное место теме «Что такое фразеологизмы?». Знакомство с данной темой проходит в третьем классе (1 часть учебника).

В учебнике по русскому языку УМК «Начальная школа XXI века» понятие «устойчивые сочетания слов» вводится уже в первом классе в рубрике «Тайны языка». Знакомство с этой лексической единицей продолжается во 2 классе (часть 2). В частности, обучающимся предлагается составить предложения с фразеологизмами, учитывая их значения. Данное задание направлено на развитие как мышления, так и воображения обучающихся.

В УМК «Перспектива» изучение фразеологии начинается со второго класса в рамках темы «Устойчивые сочетания слов».

Авторы учебников предлагают весьма разнообразные задания и упражнения, требующие применения самых разных методических приемов, однако без использования продуманной системы работы над фразеологическими единицами (от наблюдения за использованием их в речи к самостоятельному их употреблению) добиться полноценного развития аналитико-синтетических умений обучающихся будет нелегко.

С этой целью можно использовать задания самого разного характера:

- найдите в тексте устойчивые сочетания слов и крылатые выражения;
- вставьте в данные фразеологизмы пропущенные слова;
- продолжите предложение, используя фразеологизм;
- замените устойчивое выражение одним словом;
- подберите к данным фразеологизмам противоположные по смыслу;
- подберите синонимы к данным устойчивым сочетаниям [2];
- «учитель называет значение фразеологизма, а ученики должны вспомнить сам фразеологизм: Как говорят о том, кто часто меняет свои решения? (У него семь пятниц на неделе)» [4, с. 21];

- подобрать фразеологизмы определённой тематики. Например: «назовите фразеологизмы, связанные с названием животных (работать как лошадь, медвежья услуга, ворон считать и др.)» [4, с. 20];

Чтобы учебный материал был интересным и увлекательным для младших школьников, можно использовать стихи, например, лирические произведения А. Шибаева «Оказался молодцом», И. Соковня-Семёновой «Кудыкина гора» и др.

С целью изучить уровень сформированности у обучающихся аналитико-синтетических умений нами был проведен констатирующий эксперимент. В нем принимали участие двадцать третьеклассников.

Начальная диагностика была направлена на выяснение понимания детьми значений фразеологизмов и умения их использовать в устной и письменной речи. В частности, обучающимся предлагались задания:

- на анализ лексического значения устойчивых выражений и отдельных слов в их составе;
- на сравнение лексических значений фразеологизмов;
- на классификацию крылатых выражений;
- на узнавание устойчивых сочетаний слов в тексте и по картинкам.

Анализ и оценка диагностических заданий осуществлялись по пятибалльной шкале.

По результатам проведенной диагностики было установлено, что средний балл по классу оказался невысоким (он составил от 3,5 до 4 баллов).

Это свидетельствует о необходимости проводить дополнительную работу в выбранном нами направлении.

На формирующем этапе вначале мы проверили пассивный словарь младших школьников, задав им вопросы типа: – Дети, что, мы имеем в виду, когда говорим, что кто-то мух считает? (отметим, что многие дети полагают, что это реальное занятие, пока мы не приводим им примеры из разных русских народных сказок, где встречается это фразеологизм).

Затем было предложено более сложное задание.

Детям были розданы листки с тремя таблицами. В первой таблице стрелочками было необходимо соединить антонимические пары.

*Кот наплакал  
Слова не вытянешь  
Семи пядей во лбу  
Дать маху  
Ходить вокруг да около*

*рта не закрывает  
олух царя небесного  
попасть в точку  
брать быка за рога  
Куры не клюют*

Сначала задание вызвало затруднение у детей, затем, когда на примере первой пары мы разобрали ход выполнения задания и обсудили значение каждого фразеологизма, дети легко справились с заданием.

Во втором задании было необходимо соединить стрелочками синонимические пары фразеологизмов.

<i>Кот заплакал</i>	<i>Острога ума</i>
<i>Слова не вытянешь</i>	<i>Сесть в галошу</i>
<i>Семи пядей во лбу</i>	<i>С воробьиный нос</i>
<i>Дать маху</i>	<i>говорить обиняками</i>
<i>Ходить вокруг да около</i>	<i>Слова надо клещами тащить</i>

В третьем задании была представлена таблица, в которой нужно было найти толкование фразеологизма и правильные пары соединить стрелочками.

<i>Кот заплакал</i>	<i>Разговорчивый</i>
<i>Слова не вытянешь</i>	<i>Увиливать</i>
<i>Семи пядей во лбу</i>	<i>Мало</i>
<i>Дать маху</i>	<i>Угадать</i>
<i>Ходить вокруг да около</i>	<i>Молчаливый</i>
<i>Рта не закрывает</i>	<i>Поступать решительно</i>
<i>Олух царя небесного</i>	<i>Ошибиться</i>
<i>Попасть в точку</i>	<i>Бестолковый</i>
<i>Брать быка за рога</i>	<i>Умный</i>

По итогам проведённой работы детям было дано задание составить тексты на темы:

Как возник фразеологизм «когда рак на горе свистнет»?

Как возник фразеологизм «спустя рукава»?

Как возник фразеологизм «вставлять палки в колёса»?

Как возник фразеологизм «уши вянут»?

Важной задачей для учителя является структурирование детских текстов. Первоначально дети делают ошибку – не умеют делить текст на структурные единицы – предложения. Во многих работах есть только одно предложение, поэтому в задании была четко описана структура:

1. Запиши фразеологизм и объясни его значение.

2. Опиши ситуацию, в которой мог возникнуть этот фразеологизм.

3. Подумай и ответь на вопрос: почему все стали использовать это крылатое выражение в своей речи.

В ходе эксперимента детям предлагались и другие задания.

По итогам формирующего этапа нами был проведен контрольный этап эксперимента. Диагностические задания были аналогичными, оценивались полученные результаты по тем же критериям. В результате была выявлена положительная динамика: средний балл в классе увеличился до 4,5, что свидетельствует об эффективности проведенной нами работы.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: работа с фразеологизмами как часть работы по формированию аналитико-синтетических умений младших школьников будет эффективной при соблюдении ряда условий: 1) если она будет проводиться систематически; 2) если будут использоваться разнообразные формы и приемы работы с фразеологизмами; 3) если обучающиеся будут понимать степень значимости такой работы.

### *Литература*

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в системе современного русского языка / Н.Ф. Алефиренко. Волгоград: Перемена, 1993. 149 с.

2. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: пособие для учителя / М.Т. Баранов. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
3. Вальчук Е.В. Работа по фразеологии на уроках русского языка и внеклассных занятиях в начальной школе / Е.В. Вальчук. М.: Просвещение, 1989. 190 с.
4. Мищенко Л. В. Развивающие занятия в начальной школе: методическое пособие / Л. В. Мищенко. М.: Дрофа, 2007. 140 с.

УДК 373.31

**Тимурзиева А.Б.**

студентка ГАОУ ВО МГПУ ИППО, г.Москва,

e-mail: aminas2001@mail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

*В представленной статье рассматриваются три основных вида современных образовательных технологий, которые можно использовать на уроках окружающего мира в начальной школе; приведено краткое описание каждой из них. Особое внимание уделено понятию «естественнонаучная грамотность»; дано его определение в соответствии с общепринятым толкованием Международной программы по оценке образовательных достижений обучающихся (PISA). Автор предлагает некоторые образовательные ресурсы, в число которых входят педагогические сервисы, сайты, приложения, платформы и технологии, благодаря которым обучающимся младшего школьного возраста предоставляется возможность повысить грамотность в естественнонаучной сфере. В настоящей статье приводятся примеры использования представленных образовательных технологий на уроках окружающего мира в начальной школе. Рассматривая каждый вид технологий, затрагивается такой методический подход к обучению и воспитанию школьников, как системно-деятельностный, в рамках которого каждый обучающийся выступает в качестве активного самостоятельного деятеля.*

*Ключевые слова: кейс-технологии, информационно-коммуникационные технологии, проектные технологии, начальная школа, обучающиеся.*

*Abstract: this article deals with three main types of modern educational technologies that can be used in the natural history lessons in a primary school; each of them is briefly described. Special attention is paid to the concept of "natural science literacy"; its definition is given in accordance with the generally accepted interpretation of the Programme for International Student Assessment (PISA). The author offers some educational resources, which include educational services, websites, applications, platforms and technologies, by which students of a primary school are given the opportunity to improve their literacy in the natural science field. This article provides application examples of the presented educational technologies in the natural history lessons in a primary school. Considering each type of technology, the author touches upon such a methodological approach to teaching and educating schoolchildren as a system-activity approach, in which each student acts as an active independent figure.*

*Keywords: case-technologies, information and communication technologies (ICT), project-based learning technologies, primary school, students.*

Современное общество характеризуется все более ускоряющимся развитием науки и техники, в значительной степени преобразующим и изменяющим жизнь людей. Возрастающее значение функциональной грамотности обучающихся в условиях нынешнего развития образования нашло свое отражение в действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее –

ФГОС НОО). Проблема содержания и методики формирования функциональной грамотности посредством введения современных образовательных технологий нашла свое отражение в научных работах Н.Ф. Виноградовой, В.Ю. Кузнецовой, А.А. Леонтьева, А.А. Плешакова, О.Т. Поглазовой, Н.А. Рыжовой и др. В условиях реализации требований ФГОС НОО становятся актуальными следующие образовательные технологии:

- Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)
- Проектные технологии и технологии исследовательского обучения
- Кейс-технологии как неотъемлемая часть проблемного обучения и др.

Реализация представленных технологий напрямую связана с формированием и развитием функциональной грамотности обучающихся. В частности, при формировании естественнонаучной грамотности младших школьников нередко прибегают к использованию вышеизложенных технологий [1, с.26-28; 2, с.63-64]. В соответствии с принятыми определениями PISA (Programme for International Student Assessment), под естественнонаучной грамотностью подразумевается способность использовать полученные знания, выявлять и решать возникающие в процессе образования проблемы в естественнонаучной сфере, обоснованно формулировать выводы, которые необходимы для понимания явлений и процессов, происходящих и изменяющихся в окружающем мире и, соответственно, для принятия адекватных решений [5, с.3-4]. Рассмотрим каждую из ранее упомянутых технологий подробнее.

По литературным данным [1, с.28; 4, с.150-153], в естественнонаучном образовании методы проектного и исследовательского обучения на уроках окружающего мира подразумевают самостоятельную работу обучающихся над выявлением различных закономерностей и взаимосвязей природных процессов, развитием навыка поисковой и творческой деятельности, а также над углублением знаний младших школьников в каждой из областей естественнонаучного образования на основе собственных наблюдений.

Проектная и исследовательская виды деятельности здесь рассматриваются как способы получения необходимой информации для создания конечного продукта проведенной работы. Таким образом, педагогом могут быть предложены проекты и исследования на разнообразные темы, например: «Зачем животным нужны хвосты?», «Что значит здоровый образ жизни для человека?», «Положительное влияние физических упражнений на организм человека», «Вреден ли фаст-фуд?» и т.д. Проектная и исследовательская технологии как интерактивные формы обучения положительно влияют на становление активной творческой позиции обучающихся, обладают огромным развивающим потенциалом, влияют на повышение качества знаний, мотивации к дальнейшей учебной работе [1, с.28].

Рассматривая такой вид образовательной технологии, как ИКТ, стоит подчеркнуть, что в настоящее время с развитием технического прогресса происходит активное внедрение ее в качестве одного из действенных средств обучения. В рамках ИКТ может быть использовано практически неограниченное количество медиа-ресурсов, и, кроме того, образовательных платформ, сервисов и интерактивных приложений и др. Например, в педагогической деятельности учителем могут быть использованы такие образовательные платформы как

– «Московская электронная школа» (МЭШ) – платформа, позволяющая проводить уроки насыщеннее и эффективнее, поскольку в ней задействуются различные сервисы, например, интерактивные панели, заменяющие обычные меловые доски; электронные учебники, пособия и тесты; готовые интерактивные сценарии уроков и, наконец, цифровые журналы и дневники.

– «Учи.ру» – образовательная платформа, особенно актуальная в контексте дистанционного образования. Использование данного ресурса дает возможность самостоятельного изучения обучающимися учебной дисциплины, что является немаловажным фактором успешности образовательного процесса.

– ЯКласс – Интернет-портал, пользующийся популярностью среди российских школ. Направлен на отработку теоретических навыков в рамках школьной программы посредством онлайн-тренажеров, содержит значительное количество материалов, в том числе и видеоконтента не только практической направленности, но и теоретической – перед выполнением заданий здесь можно просмотреть необходимые учебные материалы.

Если говорить о различных учебных приложениях, которые можно использовать на уроках окружающего мира в начальной школе для формирования естественнонаучной грамотности, стоит отметить такие приложения, как «Plants»/«Plant Lens» (поможет ребенку узнать много нового о ботанике, экосистемах нашей планеты, познакомиться с разными видами животных и растений); «BioMio» и «Природа от Montessori» (интерактивные приложения для младших школьников, позволяющие познакомиться с окружающим миром играючи); «Anatomix» и «The Human Body» (используются для наглядного изучения строения человеческого организма); «Солнечная система с Астрокотом» и «Satellite Tracker» (используются в качестве интерактивного способа изучения тем «Окружающего мира», связанных с Солнечной системой, галактикой, созвездиями); «Фиксики» (приложение по известному мультипликационному сериалу, которое познакомит детей с окружающим миром дома – здесь рассказывается о грамотном уходе за домашними животными, пользователи знакомятся с домашней техникой и с тем, как правильно ее использовать и др.)

Именно подобные ИКТ-ресурсы помогают педагогу при составлении сценариев урока по определенному предмету, а ученику, в свою очередь, помогают найти необходимую для учебы информацию.

Для формирования функционально грамотной в сфере природопользования личности и применения естественнонаучных знаний на практике следует поднимать экологические и естественнонаучные проблемы на уроках окружающего мира в начальной школе. Сделать это можно посредством введения актуальных в настоящее время кейс-технологий, которые рассматриваются в качестве одной из составляющих проблемного обучения [1, с.28]. Подобные технологии в начальной школе могут использоваться не только в качестве средства обучения, но и в качестве способа оценки достигнутых школьниками образовательных результатов [3, с.108].

По сравнению с традиционными технологиями и методами обучения, кейс-метод имеет некоторые преимущества. Во-первых, это практическая направленность, позволяющая применить знания, которые были получены на уроке, в реальной жизни; во-вторых, интерактивный формат данной технологии обеспечивает более эффективное усвоение детьми учебной информации, поскольку при решении кейсов участникам необходимо погрузиться в решение проблемы, представить себя на месте главного героя кейса и решить поставленную задачу от его лица; в-третьих, при использовании таких технологий совершенствуются «гибкие» навыки (soft skills), необходимые каждому современному человеку не только в рабочем процессе, но и в быденной жизни.

Как известно, soft skills включают в себя навыки сотрудничества и работы в команде (в данном случае, работа над каждым кейсом, которая, как правило, ведется в малых группах), умение грамотно формулировать свои мысли, убеждать аудиторию, навыки публичного выступления, умение грамотно распределять время (в большинстве случаев кейсовые задания решаются в условиях ограниченного времени) и т.д. В кейсах могут быть отражены современные проблемы сохранения окружающей среды и природопользования (например, исчезновение редких видов животных, занесенных в Красную книгу; загрязнение окружающей среды; проблема глобального потепления и т.п.), также в содержание проблемной ситуации могут быть включены описания природных явлений и процессов, которые можно изучить методом наблюдения, зафиксировать результаты и сделать обобщающие выводы (к примеру, появление дождевых червей; появление каких-то

заболеваний у человека; свойства живой и неживой природы; этнология в начальном образовании и т.п.).

Таким образом, целесообразно еще раз подчеркнуть, что методический инструментарий для формирования функциональной грамотности обучающихся на уроках окружающего мира широк и разнообразен, однако необходимо понимать, какова цель обучения и ожидаемые образовательные результаты, чтобы сделать правильный выбор образовательной технологии наиболее эффективного и результативного вида.

### *Литература*

1. Анисимова О.А. Использование активных методов обучения в начальной школе//Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях. Материалы Международной электронной научно-практической конференции. 2018. С. 26-32
2. Барсамова Е.А. Современные образовательные технологии в начальной школе// Современные образовательные технологии в системе образования. Материалы II Международной научно-практической конференции. 2017. С. 63-67
3. Козина Е.Ф. Кейс-метод в начальном естественнонаучном образовании// Международный научный журнал «Инновационная наука». 2017. №6. С. 107-109
4. Машина А.В., Шептуховский М.В. Естественнонаучные проектные задачи в обучении младших школьников// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. №3 (51). С. 150-156
5. Моргун Д.В. Развитие естественнонаучной грамотности средствами дополнительного образования. 2017. №4(10). С. 3-10
6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

УДК 372.48

**Фролова Е.А.**

*магистрант общеинститутской кафедры педагогики образования Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета.*

*Научный руководитель: к. пед. н. доц. Хаймович Л.В. г. Москва*

*e-mail: katya243@mail.ru*

## **КОНЦЕПТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ**

*В данной статье рассматривается проблема влияния информационного потока на современного младшего школьника. Затрагивается ситуация перегруженности информацией и способов ее структурирования. Особое внимание уделяется значению обращения к обучению на основе концептного подхода при формировании культурно-исторического представления о мире учащегося. Показываются возможности различных приемов и способов деятельности в рамках концептов.*

*Ключевые слова: концепт; культура; информационное поле, язык.*

В опыте каждого народа есть национально-культурное наследие, которое делает человека богаче духовно и эмоционально, позволяет правильнее ориентироваться в выборе жизненных идеалов. Базисные элементы культуры передаются постепенно – от поколения к поколению. Современный уровень информационного потока приводит к увеличению разрыва связи ребенка 21-го века, с предыдущими поколениями. Безусловно, стандартные человеческие качества: забота, тепло, любовь – присущи современным детям. Однако круг интересов школьников в настоящее время заметно смещен.

В силу увеличения информационного потока школьнику необходимо усвоить огромный комплекс знаний, умений и навыков в сжатые сроки. Современные дети перегружены фактологической информацией разного характера, поэтому формирование культурной и исторической картины мира, построенной на анализе взаимосвязей, выявлении закономерностей, часто вызывает значительные сложности. Вследствие возраста ребенок оказывается неспособен выделять нужную и важную информацию, что приводит к элиминации культурно-исторического пласта знаний.

Другой аспект поставленной проблемы связан с тем, что в настоящее время скорость развития цифровых технологий предоставляет ребенку возможность получать информацию мгновенно из большого количества источников, что вызывает объективный диссонанс. С одной стороны, это приводит к экономии времени, с другой – размещение информации в открытом доступе и отсутствие ограничений приводит к непредсказуемым последствиям. Негативная, ненадлежащего качества информация способна отрицательно влиять на психологическое и эмоциональное состояние ребенка. Изменение ценностных ориентаций современных детей приводят к тому, что такие понятия, как «гордость», «патриотизм» уходят на второй план.

Одной из важных задач современного образования становится создание правильного информационного поля и формирование устойчивого интереса школьников к своей культуре и истории, возрождение культурных и исторических традиций-

Общечеловеческая культура целостно влияет на ребенка, но устойчивый интерес к культуре и истории возникает на основе развития внутренних личных потребностей. Погружение ребенка в культурную среду посредством театров, музеев и исторических мест приближает заинтересованные стороны к желаемому эффекту, а зрительная и кинестетическая память способствуют лучшему усвоению материала. Познавательный интерес возникает, «когда младшие школьники не только получают информацию, но и наблюдают, упорядочивают сведения о мире и его целостности, проявляют эмоции, осознанность, самостоятельность. Это отдельные задачи комплексного формирования познавательно-речевой деятельности, которые напрямую связаны с возможностью обучения в школе на основе концептного подхода» [1, с.32] При этом всегда необходимо учитывать возрастные особенности детей и способы подачи материала. Максимально эффективной окажется понятная, доступная возрасту информация.

Личность человека формируется через призму культуры народа, пользующегося языком как средством общения. Язык – основной проводник к мыслительным процессам человека. В любой деятельности когнитивная лингвистика рассматривает язык как речемыслительный фундамент: язык является главным средством передачи, фиксации, и хранения знаний. Богатство языка напрямую связано с культурным опытом человека. Чем меньше культурный опыт, тем беднее язык и, как следствие, концептосфера. Именно концепт является доминирующим объектом исследований когнитивной лингвистики. [2, с.32]

Концепты возникают в сознании человека на основе личного и народного культурно-исторического опыта. Богатство опыта тем больше, тем шире границы концепта и возможности для возникновения эмоциональной оболочки слова, в которой находят свое отражение все стороны концепта.

«Слова, их значение не существуют сами по себе. Каждый человек имеет свой ресурс знаний, навыков и культурный опыт посредством которых и определяются богатство концептов и их значений». [2, с.36]

По мнению Ю.С. Степанова, «концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий. А иногда и столкновений». [3, с.324]

Р.М. Фрумкина замечает, что «концепты – скорее представление, чем понятие», «концепт – ментальное образование, культурно-обусловленные представления человека о мире». [5, с.262]

Отражая национально-культурное представление человека о мире, концепт несет в себе ценностный смысл, поэтому обучение на его основе способствует и усвоению русской культуры, и пониманию русской истории. Именно эти образовательные возможности позволяют обращаться к концепту как к одному из способов организации обучения в начальной школе. На этом этапе обучения целесообразно обращаться к понятным и доступным для понимания концептам: «Родина», «Земля/земля», «семья», «природа», «культура», «деревня». «Наполнение» этих концептов составляют базовую основу для развития культурно-исторических ценностей младшего школьника. Однако необходимо критически относиться к подбору материала для изучения. Он должен формировать положительное отношение школьников к перечисленным аспектам. Например, в рамках изучения концепта «деревня» можно встретить большое количество пословиц и поговорок с негативным оттенком (Не мешайся деревенская собака промеж городских! Деревенская родня как зубная боль), что требует дополнительной работы обучающего.

Интересно, что, если провести анализ разных концептов, можно увидеть: многие из них связаны друг с другом идентичной лексикой. Например, концепты «дом» и «Земля» объединяет общий лексический состав. В составе этих концептов актуальны глаголы: любить, оберегать, сохранять; прилагательные: дорогой, любимый, родной, прекрасный и пословицы с идентичным или близким смыслом: «Всякий дом хозяином хорош», «Хозяин добр – и дом хорош; хозяин худ – и в доме тож», «Без хозяина дом – сирота», «Без хозяина земля – круглая сирота»; «Чья земля, того и вера; к кому еду, тому и молюсь», «Что поставят, то и кушай, а хозяина дома слушай». И это объяснимо, ведь концепт – это не просто понятие, а «ментальное образование», и человек запоминает и выделяет важные стороны своей жизни, которые и составляют концептуальную основу.

При работе над концептом используются разные приемы и способы деятельности: подбор ассоциаций, работа со словарями, поиск информации и литературы по теме, работа в группах, творческие способы предоставления информации. Многообразие и широта круга работ позволяет найти приемлемый род деятельности для человека с любым типом интеллекта, что является основной задачей индивидуализации обучения.

Гармонично вписываются в работу над определенным концептом походы в музеи, посещение исторических мест, встречи с великими людьми, просмотр научных фильмов по теме, лингвистическая работа на уроке русского языка, обзорная интерактивная экскурсия по разным уголкам нашей Родины на окружающем мире – все это и позволяет формировать разностороннее и ценностно ориентированное представление ребенка об окружающем мире.

Также в рамках концептов младшие школьники знакомятся с именами великих людей. Например, в концептосферу «Земля» входят имена первого космонавта планеты – Юрия Алексеевича Гагарина, русского ученого Константина Эдуардовича Циолковского, конструктора ракетно-космических систем Сергея Павловича Королева. С этими именами связаны музеи в Москве, Калуге, Гагарине, Королеве.

Концепты формируют у детей не обрывочные знания, они позволяют создавать целостную завершенную картину на определенную тему. Немаловажным является и то, что, работая по одной теме в разных направлениях, у школьников появляется возможность обмениваться информацией, способами ее получения и подачи, что позволяет последовательно раскрывать разные аспекты истории и культуры на определенную тему. Например, в рамках работы над концептом «лес» одним из направлений может быть изучение русских сказок и образов животных, в которых животные часто предстают символически, аллегорически. Бурый медведь является популярным персонажем русских народных сказок, где он предстает неоднозначно: с одной стороны, он является сильным и справедливым защитником слабых: «Медведь и собака», с другой стороны, он ограничен и простодушен: «Маша и медведь», «Медведь и лиса».

Глубокая вовлеченность детей в самостоятельную работу, культурная индивидуальность концептоносителей, их культурный опыт приводит расширению границ

в уникальной расшифровке концептов. Самое нетривиальное задание – подбор ассоциаций – может открыть концепт с совершенно новой стороны.

Р.М. Фрумкина говорит о том, что «разные языки концептуализируют (преломляют действительность) по-разному: за одним и тем же словом в сознании носителей разных языков могут стоять разные концепты». [5, с.296] Тем интереснее становится работа над концептами в классах, где присутствуют инофоны. Любой концепт может быть расшифрован различно в зависимости от культурного опыта концептоносителя и его культурной индивидуальности. Каждый человек имеет свой индивидуальный культурный опыт, связанный с национальностью, воспитанием, религией, который определяет масштабность концептов и их взаимосвязь.

Например, образ зайца как сказочного персонажа. В русских сказках он всегда положительный герой, но изображается двойко: в одних повествованиях он беззащитный персонаж, а в других – хитрый ловкач. В то время как у евразийских народов заяц – космообразующее существо и часто связан с луной. Рассмотрение таких особенностей – органичный стимул к знакомству с обычаями, представлениями других народов.

«Идентичность надо формировать не путём разработки и внедрения для общества новых культурных ценностей, а путём кропотливого собирания ценностей, уже существующих в культуре» [4, с.12]. Таким образом, цель – заинтересовать, погрузить ребёнка в мир культуры и истории крайне актуальна на сегодняшний день. Значительное расширение информационного поля приводит к тому, что ребёнок теряет основные цели и ориентиры. В мире непрекращающегося хаотичного потока информации погрузить ученика в мир культуры – задача весьма сложная, но мир в целом сложен сам по себе и развивается с невероятной скоростью. Поиск новых путей, способов подачи информации, сочетающихся с современными цифровыми технологиями, не перестаёт быть актуальным. Очень важно обеспечить заинтересованность обучающихся на пути к цели. Концептный подход соответствует современным требованиям в обучении. При сохранении содержания образовательных программ его применение позволяет внести ценностный смысл в учебную деятельность, отразить культурно-национальное представление человека о мире.

#### *Литература*

1. Ассуирова Л.В., Хаймович Л.В. Концепт «цветы»: взаимодействие процессов познания и речевого развития/ Л.В. Ассуирова, Л.В. Хаймович //Начальная школа. М.: МГПУ, 2021. №1. С. 32-35.
2. Лихачев Д.С., Концептосфера русского языка/ Лихачев Д.С.// Русская словесность: Антология. М.: Academia, 1997. С. 28-37
3. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
4. Лихачев С.В. Проблема определения содержания понятия "российская культурная идентичность" / С.В. Лихачев // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования. Составитель и ответственный редактор Т. И. Зиновьева. Москва, 2018. С. 10-20.
5. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности "Психология" / Р. М. Фрумкина. М.: Academia, 2001. 315 с.

# ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Глизбург В.И.*

*профессор Департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета  
e-mail: glizburg@mail.ru*

## ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

*В статье рассмотрена дисциплина «Цифровая дидактика» с позиций ее значимости в системе современной подготовки учителя с учетом внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, сопровождающегося соответствующими рисками цифровизации, порождёнными техногенными процессами в образовательной среде. Особое внимание уделено цифровому контролю качества усвоения метапредметных понятий, реализуемого средствами различных цифровых ресурсов.*

*Ключевые слова: цифровая дидактика, цифровизация, техногенные процессы, подготовка учителя.*

Современные условия развития образовательной среды требуют от учителя готовности к внедрению инноваций и формированию продуктивной информационной деятельности ребёнка.

Под инновационными подходами в образовании мы понимаем такие теоретически обоснованные нововведения в организацию образовательного процесса, которые обеспечивают эффективное практическое внедрение и получение результата, характеризуемого интенсивным усвоением знаний, формированием теоретических и практических компетенций учащихся, их креативностью.

Характерной современной особенностью подготовки учителя является также необходимость готовности нынешнего студента — завтрашнего учителя к нарастающим процессам интеграции в образовании.

Ярким примером интегративного подхода к обучению является единая предметная область «Математика и информатика».

Процесс интеграции обучения ребёнка вне зависимости от интегрируемых дисциплин является комплексным и осуществляется параллельно по нескольким позициям.

Во многом этому процессу способствует цифровизация образования.

В частности, проявление процесса интеграции реализуется: во время дистанционного обучения на базе различных цифровых платформ, что приводит к проведению по сути интегрированных уроков, в ходе которых осуществляется формирование метапредметных учебных действий на базе информатизации учебного процесса; при организации самоконтроля и оценки компетентностей ученика средствами цифровых ресурсов на основе различных платформ.

В настоящее время при подготовке к реализации необходимых профессиональных компетенций мы отводим решающую роль дисциплине «Цифровая дидактика», которая рассмотрена нами с позиций ее значимости в системе современной подготовки учителя с учетом внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, сопровождающегося соответствующими рисками цифровизации, порождёнными техногенными процессами в образовательной среде.

При этом базовой составляющей результативности ее внедрения в учебный процесс является творческий информационный обмен между всеми участниками образовательного процесса и умение его мотивировать [4] и реализовывать в дальнейшей профессиональной деятельности учителя.

Нами выделены некоторые ключевые составляющие рассматриваемой дисциплины, отличающие ее от классической дидактики, среди них отметим следующие: наличие в

содержании лекционных и практических занятий по дисциплине сравнительного анализа компонент классической дидактической системы и системы цифровой дидактики; представление в процессе преподавания дисциплины модели внедрения комбинированных форм и методов реализации содержания, направленных на активизацию и совершенствование самостоятельной когнитивной деятельности обучаемого; формирование у студентов — будущих учителей ряда новых компетенций, непосредственно связанных с цифровизацией образовательного процесса.

К таковым, например, мы относим формирование у студентов в процессе обучения рассматриваемой дисциплине способности устанавливать соответствие цифрового образовательного продукта конкретным поставленным целям и задачам образовательного процесса; способности применять и адаптировать существующие цифровые образовательные продукты к конкретным целям и задачам образовательного процесса; способности создавать новые цифровые продукты и ресурсы с целью реализации качественного обучения предметным дисциплинам и освоения школьниками метапредметных понятий; способности самостоятельно извлекать, формализовать, усваивать и преобразовывать информацию согласно выявленным закономерностям.

С целью методического обеспечения преподавания дисциплины «Цифровая дидактика» нами разработаны программы и фонды оценочных средств, основанные, как на существующих, так и на авторских разработках [1], [3], практические задания и темы научно-исследовательских проектов, включённые в программы различного рода практик студентов: педагогической, производственной и преддипломной.

В структуре дисциплины выделены два основных модуля. Первый модуль включает в себя проблемы генезиса, закономерностей и принципов проектирования дидактических систем в условиях цифрового образования, второй модуль посвящён развитию содержания, форм, методов, ресурсов и технологий в условиях цифровизации образовательного процесса.

В процессе такого обучения нами используются как уже известные технологии и методические системы, например, МСЭО — методическая системы электронного обучения В. М. Монахова [5], так и вновь разрабатываемые, развивающиеся системы, базирующиеся на различных цифровых платформах: ресурсы stem-образования, Российская электронная школа, Московская электронная школа, МООС-платформы (massive open online courses, например, Coursera, Udacity, edX).

Выбор цифровой поддержки названных систем разнообразен и обеспечивается различными по техническим и методическим возможностям и требованиям технологиям, к которым можно отнести, например, следующие: информационно-коммуникационные универсального назначения, среди которых различные графические редакторы, Интернет-браузеры и прочие цифровые платформы; специального назначения широкого спектра, например, Big Data, позволяющая осуществлять мониторинг образовательного процесса; адаптивные системы дистанционного обучения Microsoft Teams, Zoom Video Communications, Moodle и др., базирующиеся на цифровых платформах и успешно сочетающиеся с технологиями «смешанного обучения» (blended learning).

При этом активно применяются и российские, и зарубежные теоретико-практические достижения, реализованные, например, на базе методической системы электронного обучения В. М. Монахова или МООС-платформы (massive open online courses, например, Coursera, Udacity, edX), о которых мы уже писали выше.

Базовыми цифровыми ресурсами, сопровождающими обучение студентов дисциплине «Цифровая дидактика», являются различные цифровые платформы, учебные информационно-поисковые системы, электронные системы тестирования, учебные пособия, способствующие реализации сформированности понятий и оценке качества освоения полноты их содержания при обучении различным дисциплинам [1]—[3].

Студенты — будущие учителя обучаются самостоятельно разрабатывать фрагменты учебных дисциплин — их содержание и формы реализации; создавать для своих

учеников тестовые задания, тесты, интерактивные задания, задания, позволяющие организовать групповую деятельность обучающихся; учебные аудио или видео файлы.

При этом они овладевают различными цифровыми ресурсами, так, например, для создания тестов и тестовых заданий ими активно применяются Microsoft Forms, тестовые оболочки Microsoft Teams, Moodle, конструкторы тестов, электронно-образовательных ресурсов и сценариев Московской электронной школы (МЭШ).

Особое место в обучении студентов дисциплине «Цифровая дидактика» отводится разделу цифровизации контроля и измерения результатов обучения. В частности, внимание уделено цифровому контролю качества усвоения метапредметных понятий, реализуемого с позиций преемственности образования средствами различных цифровых ресурсов.

Нами спроектирована триада формирования на базе цифровых ресурсов и цифрового контроля качества усвоения метапредметных понятий учащимися, реализуемая на основе преемственности всех видов довузовского образования — начального, основного и среднего общего образования и состоящая из следующих трех компонентов:

- формирование метапредметных понятий на базе применения цифровых ресурсов;
- комплекс цифрового контроля качества усвоения метапредметных понятий;
- оценка качества усвоения метапредметных понятий, позволяющая осуществлять на основе обратной связи проектирующую на начальный уровень образования коррекцию обучающихся и тестовых заданий.

Разработанный механизм формирования и цифрового контроля качества усвоения учащимися метапредметных понятий является одним из базовых элементов дисциплины «Цифровая дидактика», лежащих в основе подготовке учителя к его дальнейшей работе.

Показателями, позволяющими осуществить цифровой контроль усвоения метапредметных понятий, являются:

- коэффициент усвоения учебного материала;
- коэффициент полноты усвоения содержания метапредметных понятий;
- коэффициент системности метапредметных знаний.

По итогам цифрового контроля качества усвоения понятий производится соответствующая корректировка учебных и тестовых заданий; осуществляется коррекция применяемых средств обучения с учетом проектирования приобретаемых знаний учащихся на начальный уровень образования.

Таким образом, дисциплина «Цифровая дидактика», рассматриваемая с позиций ее значимости в системе подготовки учителя с учетом внедрения в современный образовательный процесс цифровых технологий, и соответствующих рисков, позволяет сформировать необходимые компетенции и осуществить готовность студентов к их профессиональной деятельности с учетом соответствующих рисков цифровизации, порождённых техногенными процессами в образовательной среде.

### *Литература*

1. Глизбург В.И. Информатизация образования как фактор интеграции начального обучения математике и информатике. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2013. № 1. С. 76-81.

2. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе преподавания дифференциальной геометрии. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. № 1. С. 34-38.

3. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе обучения основам топологии. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2011. № 1. С. 80-84.

4. Данилюк А. Я., Факторович А. А. Цифровое общее образование. — М.: Издательство «Авторынская мастерская», 2019. — 221с.

5. Монахов В.М., Тихомиров С.А. Эволюция методической системы электронного обучения. // Ярославский педагогический вестник. 2018. No 6 (105). С. 76-88.

**Александрова М.Н.**

студент ГАОУ ВО МГПУ. E-mail: kisa9818@mail.ru

**Кудрявцева А.С.**

студент ГАОУ ВО МГПУ. E-mail: kudriavtseva.nastiona@yandex.ru

**Якунина К.Д.**

студент ГАОУ ВО МГПУ. E-mail: ksenia15031999@yandex.ru

Научный руководитель

Калинченко Анна Викторовна, к.п.н., доцент ГАО ВО МГПУ.

e-mail: akalinchenko@mail.ru

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ФЕСТИВАЛЯ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ МАЛЫШЕЙ»**

*Данная статья посвящена актуальности использования сетевого обучения и сетевых технологий, описан опыт проведения в новом формате фестиваля «Математика для малышей».*

*Ключевые слова: сетевое обучение, сетевые технологии, математика, начальная школа, фестиваль, младший школьник.*

Шаг за шагом в нашем современном мире меняются технологии в разных областях деятельности человека, в том числе и в области педагогики. В настоящее время учителя часто используют информационные технологии в образовательном процессе начальной школы – с их помощью повышают познавательный интерес младших школьников. Следовательно, все чаще педагоги стараются использовать сетевое обучение, в помощь которому возможно использовать современные телекоммуникационные средства и, в том числе, сеть Интернет. Особенно применение сетевых технологий становится актуальным в наши дни, когда многие уроки и внеклассные мероприятия проходят в дистанционном режиме.

Существует множество трактовок определения понятия «сетевое обучение». Одним из примеров является определение, данное А.С. Соколовой. Она рассматривает сетевое обучение как индивидуальный процесс обучения, который основан на самодисциплине обучающихся [3].

По мнению А.С. Соколовой, в сетевом обучении процесс взаимодействия происходит по следующим шаблонам [2]:

- «учащийся – учащийся»,
- «учащийся – преподаватель»,
- «учебное сообщество – учебные ресурсы».

Анализ научной литературы позволяет нам к преимуществам сетевого обучения отнести следующие: возможность обучаться в удобное время, в любом месте; многообразие форм, средств и приемов обучения; равноправное взаимодействие субъектов учебного процесса. К недостаткам сетевого обучения мы относим следующие: технические проблемы, невысокое качество образования, недостаток личного общения.

Средства информационно-коммуникативных технологий имеют множества разных функций, например, обучающиеся учатся работать с информацией, то есть искать ее в различных источниках, анализировать и проверять достоверность полученной информации, интерпретировать, выделять основную мысль и т.д. Еще одной функцией является расширение кругозора младших школьников (с помощью различных телекоммуникационных средств обучения).

Хотелось бы отметить, что телекоммуникационная среда играет важную роль в обучении. Современные учителя стараются создавать такие условия, при которых младшие школьники могли добывать знания не в готовом виде, а узнавать сами в процессе учебной деятельности. Использование ИКТ помогает обучающимся упростить решение учебных задач, научиться работать самостоятельно, анализировать и правильно оценивать

результаты своей деятельности. Поэтому в настоящее время, учитель, в первую очередь, выполняет роль организатора, к которому обращаются за помощью, как к источнику информации.

Предлагаем следующую трактовку понятия «сетевая технология обучения» – технология обучения, базирующаяся на использовании сети Интернет при создании, передаче информации и приобретении знаний, формировании навыков, умений и контроля за их формированием в процессе обучения и взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, а также администратором сети. Сетевая технология обучения подразумевает использование [1]:

- различных средств и форм телекоммуникации (электронной почты, чатов, форумов, видеоконференций);
- информационных ресурсов (аудио-видеоматериалов, учебных текстов по различной тематике).

При обучении сетевые технологии позволяют использовать различные программные средства, с помощью которых можно повысить познавательный интерес младших школьников к определенным предметам и обучению в целом. К ним можно отнести, например: форум, видеоуроки, электронный документооборот, а также, видеоконференции, которые обеспечивают взаимодействие людей, находящихся на значительном расстоянии или не присутствующих в определенное время в заданных местах. К примеру, режим «лекция» позволяет организовывать лекции, семинары и обычные уроки.

Основными задачами видеоконференций являются:

- умение аргументировать высказывания и проводить самооценку и оценку собеседника;
- умение вести диалог в пределах определенного времени;
- научить понимать и слышать проблему другого высказанную на другом языке и быть способным помочь ее решить или дать ответ на языке другого собеседника.

В наши дни, современное образование, требует не только проведения традиционных уроков, но и организацию внеклассных мероприятий.

Каждый год наш Московский городской педагогический университет устраивает фестиваль «Математика для малышей». В 2020 году он проходил 9 октября в совершенно новом дистанционном формате.

Из большого многообразия дистанционных платформ, которые бы подходили под данный фестиваль, была выбрана платформа Microsoft Teams, потому что она имеет ряд преимуществ:

- наличие разного функционала;
- возможность демонстрирования экрана;
- использование доски одновременно всеми участниками и т.д.

Кроме этого, для студентов педагогического университета подготовка и проведение данного мероприятия являлось хорошей возможностью показать и опробовать на практике свои знания, умения и навыки, проявить себя, получить хороший опыт практического взаимодействия с детьми младшего школьного возраста и т.д.

Процесс подготовки и проведения фестиваля условно разделить на несколько этапов: подготовительный, основной, заключительный.

Во время подготовительного этапа студенты и преподаватели разрабатывают на каждую станцию по несколько групп заданий для младших школьников в соответствии с возрастом обучающихся. Однако стоит отметить, что при подготовке заданий бывает трудно предусмотреть все возможные варианты развития событий. Например, некоторые первоклассники в октябре уже смогут решать простые примеры и логические задания, а другая группа школьников того же возраста даже не сможет понять, что от них требуется в упражнениях.

Таким образом, упражнения готовят для каждого класса разные. Отдельно выделяют задания для первоклассников. К ним не относят: сложные упражнения, задания на сложение и вычитание и т.д.

Обычно в список заданий для фестиваля включают различные интересные нестандартные упражнения, которые способствуют развитию у детей младшего школьного возраста логического мышления, вычислительных навыков, умений сравнивать, классифицировать и т.д. Как правило, эти задания являются частью квеста или интеллектуальной игры.

Основными критериями подбора заданий являются: необычность упражнений, доступность материала, интерактивность, увлекательность.

Для повышения интереса у детей организаторы готовят яркие мультимедийные презентации, которые способствуют созданию нужной атмосферы в классе, повышают интерес детей к математике. Особенно использование таких презентаций помогает в проведении различных интеллектуальных игр, например, таких, как «Своя игра».

В этом году создание мультимедийных презентаций стало важным этапом подготовки к мероприятию, а виды заданий практически не изменились, стало больше различных логических задач.

Например, к логическим задачам для первоклассников, которые были представлены на фестивале «Математика для малышей» можно отнести задание, в котором нужно найти домик одного из сказочных героев: «В этих домиках живут: Сова, Лиса, Заяц и Белка. Найдите домик Совы. В каком доме живет Сова, если в 1 доме живёт Заяц, а дом Совы находится между домами Зайца и Лисы?».

Если школьники внимательно прочитают задание, то они решат его довольно быстро. После того как дети называют свои варианты ответа, мы подробно разбираем с ними решение «Давайте подумаем вместе. Здесь написано, что в 1 домике живёт Заяц. Значит Сова там жить не может. Домик Совы находится между домами Зайца и Лисы, то есть он стоит рядом с домом Зайца. Так в каком домике живёт Сова? Во 2».

Также среди задач было упражнение, в котором нужно правильно расставить цветы в вазы. Оно похоже на предыдущее задание: «Сова обещает рассказать нам, где находится заколдованная дверь, если мы поможем ей поставить цветы в вазы. Эти вазы – волшебные, поэтому нам нужно быть внимательными и расставить цветы правильно. Какой цветок должен стоять в самой маленькой вазе, если в зелёной вазе всегда стоит фиолетовый цветок?». В случае, если обучающиеся не смогут сразу назвать правильный ответ, то организаторы могут задать им наводящие вопросы.

Кроме этого, для фестиваля часто подбирают задания, связанные с геометрическими фигурами, например: «Посчитайте количество квадратов на рисунке». В этом упражнении представлен один большой квадрат, разделенный на 4 маленьких. Первоклассники могут забыть посчитать большой квадрат.

Также среди заданий можно найти упражнения и на другие темы, например, «Найдите самую короткую дорогу к Сказочному городу», «Расставьте номера вагонов по порядку». В первом упражнении младшим школьникам предлагается найти дорогу по карте. Для того, чтобы правильно выполнить задание обучающимся нужно просто внимательно его прочитать. Во втором задании необходимо вставить недостающие числа в числовой ряд.

Основной этап фестиваля представляет собой последовательное прохождение участниками «станций» с заданиями. За определенное время на каждой из «станций» команда выполняет необходимые игровые упражнения. В дистанционном формате дети были заранее распределены на команды. Данный этап также можно разделить на несколько частей: открытие фестиваля, сама конкурсная часть и закрытие.

На заключительном этапе проводится рефлексия: студенты и преподаватели обсуждают проведенное мероприятие, выявляют его достоинства и недостатки, предлагают пути решения проблем и т.д.

Таким образом, к основным плюсам проведения фестиваля в дистанционном формате можно отнести: изучение интересного нового формата проведения фестиваля, получение опыта работы с детьми в дистанционном формате и возможности изучения многих функций Microsoft Teams и т.д.

Основным минусом проведения фестиваля в дистанционном формате является технические проблемы (сложно подключить всех участников, проблемы со связью в целом). Ещё к минусам можно отнести то, что сложно придумать задания так, чтобы они подошли всем школьникам и сложно услышать всех детей, когда они одновременно говорят в микрофоны (а чат не всегда работает).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что применение сетевых технологий обучения способствует к совершенствованию процесса обучения, повышает мотивацию и познавательную активность, положительно влияет на развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер учащихся и, как следствие, улучшает результативность обучения.

#### *Литература*

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
2. Калинин, А. В. Опыт организации и проведения фестиваля «Математика для малышей» // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2015. — № 2 (32). — С. 74.
3. Соколова, А.С. Сетевое (взаимное) обучение: особенности, принципы // Nauka-Rastudent.ru. — 2014. — № 7 (07). — С. 7.
4. Яковлева, Н.А. Сетевое обучение в современной педагогике // Современная педагогика. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/12/6544> (дата обращения: 20.03.2021).

**Арустамян С.А.**

*студентка института педагогики и психологии образования МГПУ,  
ArustamjanSA@mgpu.ru*

**Костюкова О.С.**

*студентка института педагогики и психологии образования МГПУ,  
KostjukovaOS@mgpu.ru*

**Парфимович В.А.**

*студентка института педагогики и психологии образования МГПУ,  
ParfimovichVA@mgpu.ru*

### **МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ КАК ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассмотрены онлайн-сервисы для создания тестов, викторин и других интерактивных форматов на уроках в начальной школе. Использование онлайн-викторины в математике позволяет не только повышать уровень мотивации младших школьников к обучению, но и значительно экономить время на этапе закрепления и проверки усвоенного материала.*

*Ключевые слова: сервис, платформа, онлайн-викторина, тесты, дистанционное обучение, мотивация, младшие школьники.*

Сегодня особое внимание в образовательном стандарте нового поколения уделяется повышению доли самостоятельности школьников и развитию их навыков самоконтроля и рефлексии.

Начальная школа сейчас не только формирует определенный набор знаний, умений и навыков у учащихся, но также побуждает их учиться самостоятельно, способствует самообразованию младших школьников и реализации их способностей.

Для того, чтобы эти процессы развивались более эффективно, необходимо активизировать учебно-познавательную деятельность школьников. Организация условий для активизации познавательной деятельности позволяют новые информационные технологии, которые могут быть включены в образовательный процесс.

Следовательно, задача учителя состоит в том, чтобы создать образовательное пространство, отвечающее всем современным требованиям обучения, и оптимальных условий для достижения обучающимися личностных, предметных и метапредметных результатов.

Молодым учителям начальной школы достаточно легко осваивать новые информационные средства для организации обучения. Благодаря пандемии и вынужденному дистанционному обучению использование ИКТ в образовательном процессе стало неизбежной реальностью, соответственно, многим из нас пришлось осваивать новые технические средства. Мне также посчастливилось изучить и освоить новые информационные технологии и применить их на практике, как оказалось, достаточно успешно. Использование на уроках мультимедийных упражнений, развивающих заданий и тестов способствует активизации внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти младшего школьника. Интерактивные упражнения привлекают учеников как новизной и современностью формы, так и быстрым получением результата.

Онлайн-викторины пользуются отдельной популярностью, поскольку содержат в себе задания различного вида, направленности и уровней сложности, также большую роль в данном формате деятельности играет соревновательный момент. Использование интерактивных онлайн-форматов позволяет создать на уроке комфортную для ученика обстановку реального общения, при которой он с желанием выполняет задания, проявляет интерес к изучаемому материалу, учится работать самостоятельно, стремится к получению более высокого результата.

Если говорить о положительных моментах использования онлайн-тестов и онлайн-викторин, то они заключаются и в интерактивной форме взаимодействия, и в существенной экономии времени на проверку знаний и умений учащихся, поскольку такие активности могут включаться в программу на этапе закрепления нового материала и выявления уровня его усвоения. Также, у учащихся есть возможность самим оценить свой уровень, сравнить его с эталоном, что способствует развитию самоконтроля.

Сервисов для создания онлайн-тестов и викторин сейчас огромное количество, поэтому я хотела бы рассказать о самых, на мой взгляд, удобных и практичных. Рассмотрим три из них:

- Triventy – онлайн-конструктор игр и викторин;
- Kahoot – программа для создания викторин, дидактических игр и тестов;
- Mentimeter – сервис для создания интерактивных презентаций и квизов.

Эти интернет-сервисы позволяют легко и быстро создать разные виды упражнений: викторины, опросы, тесты, задания на последовательность, классификацию.

Выбранные онлайн-сервисы представлены на английском языке, имеют схожую структуру и располагают похожими функциями, но при этом каждый из них по-особенному интересен, поэтому разберём подробнее каждый из инструментов.

*Triventy* – онлайн-платформа не только для создания викторин. На сайте Triventy есть большое количество уже готовых онлайн-викторин, которые можно использовать в своей работе. Пользователи сайта также могут создавать викторины для общего пользования, но в то же время можно создавать викторины «закрытые», только для себя. Все созданные пользователем разработки хранятся в личном кабинете в разделе «Мои викторины». Таким образом формируется интерактивная методическая копилка, которую учитель может пополнять, обновлять и использовать в зависимости от ситуации.

*Kahoot* — это относительно новый, но уже достаточно популярный сервис для создания онлайн-викторин, онлайн-тестов и опросов. Программа довольно эффективно используется в дидактических целях. Для того, чтобы принять участие в онлайн-викторине, ученикам необходимо использовать любое устройство, которое имеет доступ в Интернет: компьютер, ноутбук, планшет или мобильный телефон. Kahoot позволяет создавать не только текстовые задания, но и фото и видео-задания, которые пользуются большим интересом со стороны участников. Темп выполнения онлайн-викторин и тестов учитель может самостоятельно регулировать в программе – вводить временной предел для каждого вопроса и менять его, если по итогам проведения нескольких заданий в этом есть необходимость. Также, на платформе можно ввести баллы за ответы на вопросы тестов или викторины. Баллы могут увеличиваться в зависимости от скорости выполнения задания и его правильности. Время и баллы отображаются на мониторе учителя, который он может транслировать учащимся. Порядок начала онлайн-викторины прост: открываем сервис, вводим PIN-код, который представляет учитель со своего компьютера, и приступаем к выполнению заданий. Ученик на своем устройстве вводит правильный, на его взгляд, ответ и ждет результата. Варианты ответов могут быть представлены разными геометрическими фигурами, что также способствует формированию математической и геометрической грамотности младшего школьника.

*Mentimeter* – сервис, схожий с ранее описанным Kahoot, но, как мне кажется, с более понятным интерфейсом. Для того, чтобы разработать викторину или квиз необходимо создать презентацию, каждый слайд которой – отдельное задание. В Menti, так сокращенно называется сервис, есть несколько типов заданий, которые можно использовать в интерактивной викторине: выбор одного ответа из перечня возможных, выбор нескольких ответов из перечня возможных, оценка по заданной шкале, развернутый ответ. Ответы на вопросы также представляются в разной форме: круговые и столбчатые диаграммы, облако слов. Кроме того, по итогам викторины составляется Leaderbord – доска победителей. Баллы начисляются за правильные ответы и за скорость ответа. Чтобы у учащихся была возможность начать викторину, им необходимо ввести PIN-код, который предоставляет учитель, как и в сервисе Kahoot, а также свое имя для участия в игре.

Использование онлайн-викторин и тестов в математике способствует повышению уровня мотивации младших школьников к обучению, а также служит эффективным инструментом для проведения точечного контроля знаний учащихся по различным темам или по предмету в целом. Если викторина проводится на уроке, а детям нужно выполнять задания в группах, повышается также и уровень сплоченности учеников. Онлайн-викторины используются в основном на дистанционной форме обучения, когда дети находятся в разных пространствах, но на одном уроке. Каждый может поучаствовать в интерактиве, ответить на вопросы, проверить свои знания и узнать что-то новое.

Для демонстрации использования интерактивных платформ для создания онлайн-викторин мною была разработана демо-версия онлайн-викторины по математике на тему: «Простые задачи на смысл сложения и вычитания». Демо-версия состоит из 6 заданий: 3 задания на смысл сложения и 3 задания на смысл вычитания. Задания перемешаны. На выполнение каждого задания заложено 40 секунд. Как правило, за это время и дети могут посчитать пример и решить задачу, и педагог может прочитать задачу и прокомментировать ее. Если кто-то из учеников выполняет задание быстрее, чем заканчивается отведенное на него время, он ждет, пока время закончится, чтобы узнать правильный ответ. Если все ученики выполняют задание быстрее установленного времени, ответ появляется сразу после того, как задание выполнил последний ребенок.

«Доска лидеров» или Leaderboard может быть использована как после каждого задания, что позволяет сделать вывод о том, какие ученики справляются с заданием быстро и без проблем, а какие испытывают затруднение или вовсе не решают задачи, так и по итогам всей онлайн-викторины. Но финальной «доске» выявляется победитель по итогам всей игры, а также первая десятка лидеров. Результаты выполнения заданий сохраняются в

системе, и учитель в любой момент может вернуться к ответам детей и просмотреть, у кого из учеников какие трудности в выполнении заданий существуют.

Для того, чтобы провести одну и ту же викторину несколько раз совершенно не обязательно создавать ее заново с нуля. Достаточно или очистить ответы учеников с предыдущего занятия, или создать копию викторины с аналогичными вопросами и заданиями.

Популярность всевозможных тестов и опросов сейчас очень велика. Прежде, чем предложить учащимся онлайн-викторину или выполнений заданий в формате онлайн-теста, учителю необходимо определить темы и формат интерактивного взаимодействия. Это может быть планируемая тема урока, например, урока по математике, русскому или окружающему миру, или же тема, не заявленная в программе обучения, такую викторину можно использовать в процессе внеурочной деятельности. При составлении викторины необходимо также учитывать уровень овладения знаниями учеников, ориентироваться на дистанционную форму обучения и интерактивный формат взаимодействия. Также, важно удостовериться, что каждый ученик способен принять участие в викторине, имеет для этого необходимые средства (компьютер или телефон).

Для творчески работающих учителей онлайн-викторины стали палочкой-выручалочкой, поскольку применение подобного инструмента в процессе обучения даёт возможность научить школьников целостно воспринимать учебную проблему, пользоваться свободой выбора решений этой проблемы, совершенствовать практические учебные навыки. Развитие умственной деятельности в процессе проведения интерактивного общения повышает интерес к учебному предмету и в результате приводит к повышению качества знаний.

#### *Литература*

1. Жукова, Г.С. Онлайн-игра как инструмент повышения мотивации младших школьников к обучению. – М. Издательство РГСУ, 2019;
2. Носков, Е.А. Технологии дистанционного обучения и геймификации в образовательной деятельности. – М., 2018;
3. Титов, С.А. «Геймификация» дистанционного обучения, сборник трудов под редакцией В.И. Солдаткина. – М. Издательство МТИ, 2016.
4. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

**Бобышев В.С.**

*аспирант МГПУ ИППО*

*e-mail: b-ven@mail.ru*

*научный руководитель д.п.н., профессор М.В.Воропаев*

### **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ МООК В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В данной статье анализируются возможности, предоставляемые ведущими мировыми ВУЗами, по получению онлайн образования, в частности посредством прохождения МООК (массовых открытых онлайн курсов). Рассмотрены самые популярные курсы такого формата, сделаны выводы.*

*Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы (МООК), обучение онлайн, высшее образование, доступность обучения, дистанционное образование, информационные технологии, инновационное образование*

Массовые открытые онлайн-курсы МООС - это трендовая тема с более чем 33 миллионами результатов использования поисковой системы Google. Эта цифра растет с 2012 года и представляет собой важную проблему в современных Высших учебных

заведениях. До пандемии коронавируса рост внимания к этой технологии был основан на культуре электронного обучения, обогащенной новыми (аудиовизуальными) средствами массовой информации и методологии обучения, при которой возможен приемлемый для обучающегося уровень вовлеченности в образовательный процесс. С момента начала пандемии интерес к возможности получать образования посредством МООК растет лавинообразно.

Появление новых МООК происходит настолько быстро, что отслеживать тенденции этого рынка исключительно по научным публикациям означает лишиться немалой части информации. Поэтому в данной работе автор рассматривает основные тенденции развития данного вида курса по статьям (были взяты источники за все 10 лет существования МООК), а анализ существующих возможностей, предлагаемых университетами осуществлен на основе информации, полученной с Интернет-ресурсов, занимающихся каталогизацией предлагаемых услуг в сфере образования.

Текущим трендом в сфере онлайн курсов можно назвать отказ от идеи полной переработки учебного курса ради МООК и принятие идеи, что требуется лишь некоторая его адаптация.

Эти подходы могут преодолеть следующие проблемы:

- Как измеряется качество и успешность этих курсов. Иногда эти аспекты сосредоточены в основном на количестве зачисленных студентов и степени их завершения, но никакой информации об удовлетворенности, навыках или полезности этих курсов не дается, такие проблемы, как высокий процент отсева, устойчивость и целесообразность сертификации навыков.

- Цель, модель и результаты этих курсов. Эти методологии те же, что и очные курсы (содержание и методы оценки) [2].

Основными педагогическими методологиями в данный момент считаются ХМООС и сМООС [1]: ХМООС в первую очередь основаны на взаимодействии с контентом и, по существу, принимают бихевиористский подход к обучению; и сМООС, которые фокусируются на использовании возможностей социальных сетей. Для обоих случаев разрабатывается соответствующее программное обеспечение.

*Принятие стратегий МООС университетами.*

МООС представляет собой относительно новую модель открытого обучения, и начало этой тенденции было положено в 2011 году, когда курс искусственного интеллекта в Стэнфорде достиг 160 000 студентов, зарегистрировавшихся онлайн. Эта относительно недавняя модель преподавания имеет много общего с внедрением методологии электронного обучения (дистанционное обучение или смешанные модели) для университетов.

Большая часть ведущих мировых вузов предлагают проходить обучение в формате МООС, но в то же время сохраняют очное отделение. Вместо того чтобы менять методологию преподавания этих университетов задумана как новое предложение (основанное на их опыте) и сформулирована на общей (коммерческой) платформе, где консорциум поддерживающих их университетов предлагает свои курсы, расширяя академический доступ до беспрецедентного масштаба и продумывая бизнес-модель возврата платы за сертификацию.

Общее предложение МООС в мировом высшем образовании значительно выросло в последние годы. С 2015 года число университетов по всему миру, предоставляющих МООС, увеличилось более чем на 85%, и более 70 миллионов человек проходят курсы на трех основных платформах МООС-Coursera, edX и FutureLearn

*Степени бакалавра и магистра онлайн.*

Возможности получать онлайн-степени магистра и бакалавра также растут.

Тип степени: Большинство степеней, основанных на МООС, являются степенями магистра. Однако в настоящее время существует 6 степеней бакалавра МООС, 2 степени предлагаются Coursera и 4 Futurelearn.

Университеты: 22 университета составляют все степени в этом списке. Из них 11-американские университеты, 5-австралийские, 5 - британские, 1 - французский, 1 - колумбийский и 1 - русский. Университет Ковентри в Великобритании предлагает больше всего степеней (от 15 до 18, в зависимости от критериев подсчета). После этого Иллинойский университет в Урбана-Шампейне и Университет Дикина в Австралии предлагают второе место по количеству степеней, с 5 магистерскими программами каждая.

Пробные курсы: все онлайн-программы обучения в этом списке предлагают способы попробовать-прежде-чем-купить (или попробовать-прежде-чем-подать заявку). Они обозначены по-разному на разных платформах (например, курсы дегустаторов на FutureLearn, специализации на Coursera), но все они, по существу, состоят из курсовых работ МООС, которые вы можете выполнить бесплатно или по низкой цене перед поступлением в дипломную программу [4]

*Ведущие ВУЗы по количеству МООК и самые популярные МООК*

В таблице 1 можно видеть 3 университета, предлагающих на выбор самое большое количество МООК [3].

*Таблица 1. Университеты с самым большим количеством МООК.*

Название университета	Количество предлагаемых МООК
Massachusetts Institute of Technology	176
University of Illinois at Urbana-Champaign	138
University of Pennsylvania	134

Все три указанных ВУЗа являются американскими.

Рассмотрим самые популярные курсы (учитывается количество людей, подавших заявку на обучение на данном курсе). Все перечисленные курсы построены на платформе Coursera

1. Машинное обучение / Стэнфордский университет

МООС Machine Learning из Стэнфордского университета на Coursera. Темы включают контролируемое обучение, неконтролируемое обучение, лучшие практики в области машинного обучения, тематические исследования и применение алгоритмов обучения для создания умных роботов, понимание текста, компьютерное зрение, медицинскую информатику и многое другое.

Общее количество участников: 3 739 475

2. Наука о благополучии / Йельский университет

Этот МООС предназначен для того, чтобы поднять свои векторы счастья, благодарности и самореализации, ведя абитуриентов через серию уроков и проблем.

Общее количество участников: 3 120 269

3. Обучение тому, как учиться: Мощные ментальные инструменты, которые помогут вам овладеть сложными предметами / UC San Diego. МООС Learning How to Learn: Предмет включает в себя изучение двух основных (и очень разных) способов, которыми наш мозг учится, а также того, как мозг склонен “дробить” информацию.

Общее количество участников: 2 633 758

Все указанные курсы предложены ВУЗами США [5].

Стоит отметить, что «вуз-рекордсмен» по количеству МООК, по завершению которых обучающийся получает степень бакалавра или магистра является британским.

Массовые открытые онлайн курсы стабильно набирают популярность последние 10 лет. В 2020 году наблюдался особенно большой всплеск интереса к получению такого вида образования по причине коронавируса.

На данный момент многие университеты предлагают возможность получить степень бакалавра или магистра. Тем не менее, немалая часть педагогического состава ВУЗов все еще скептически относится к такому виду образования и готова рассматривать его

исключительно в качестве вспомогательного элемента образовательных программ. Исключением для них по-прежнему является физическая неспособность посещать занятия (пандемия, ограничения по здоровью).

Больше всего таких возможностей предоставляют университеты США. Их ВУЗы занимают первые места по количеству предлагаемых массовых открытых онлайн курсов, а сами курсы собирают рекордные количества желающих обучаться. Если предъявлять требования к «весомости» MOOC, то есть, рассматривать только курсы, на которых обучающийся в случае успешного освоения программы получает степень бакалавра или магистра, то британские и австралийские университеты могут составить конкуренцию американским.

#### *Литература*

1. Conole, G., 2013. MOOCs as disruptive technologies: pedagogies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs.. Online at <http://eprints.rclis.org/19388/>
2. Knox, J., 2012. MOOC pedagogy: the challenges of developing for Coursera. Association for Learning Technology, Online Newsletter (8th august, 2012), <http://newsletter.alt.ac.uk/2012/08/mooc-pedagogy-the-challenges-of-developing-for-coursera/>
3. <https://www.mooclab.club/threads/first-ever-world-university-rankings-based-on-mooc-performance-unveiled.12433/> вузы
4. <https://www.classcentral.com/report/mooc-based-masters-degree/>
5. <https://www.onlinecoursereport.com/the-50-most-popular-moocs-of-all-time/>

***Романова М.А.***

*ГАОУ ВО МГПУ, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор департамента методики обучения Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г. Москва*  
*e-mail: romanovam@mgpu.ru*

***Давоян И.Л.***

*ГАОУ ВО МГПУ, аспирант департамента педагогики Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г. Москва*  
*e-mail: davoyanil@mgpu.ru*

### **РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ**

*В данной статье рассматриваются условия развития позитивной социализации младших школьников с помощью мультимедиа технологий, также представлены возможные решения проблемы развития социализации у детей младшего школьного возраста, даны методические рекомендации для педагогов начальной школы по развитию позитивной социализации младших школьников с помощью мультимедийных технологий.*

*Ключевые слова: позитивная социализация, мультимедиа технологии, младшие школьники, развитие, презентация.*

Глобальное внедрение мультимедиа в образовательный процесс в России начинается в середине 90-х и постепенно распространяется сейчас. Однако, эта практика не столь крупного масштаба, который отмечается за рубежом. Большинство специалистов, изучающих проблемы реализации "ранней" мультимедиа могут заключать о малой эффективности. Это объясняется отсутствием в образовательном учреждении необходимых педагогических условий для наивысшей реализации внутренних возможностей дидактического средства в качестве развития уровня позитивной социализации у младших школьников. Исследование фактического использования мультимедиа в отечественных, а также иностранных школах дает возможность совершить заключение о дисбалансе среди

степени насыщенности, что характеризуется введением мультимедийных технологий в процедуру преподавания, также недостающими темпами осмысления этого подхода теоретиками - экспертами. Иными словами, имеется расхождение среди сформировавшейся в преподавательской науке потребностью в применении способностей мультимедиа и расположением в настоящей практике, в которой данная вероятность никак не обретает позитивного итога. [2, с.252]

Социализация – это процесс, который определяет основу развития личности. Усвоение языка, общественных общепризнанных мерок и ценностей, тех форм поведения, которые установлены в данном обществе, то есть, социализация есть и процессом, и результатом. В ходе социализации человек становится членом общества, с особыми правами и обязанностями.

Процесс социализации подразумевает непрерывное психолого-педагогическое наблюдение за динамикой таких характеристик, как здоровья, воспитания и развития детей. Образовательное учреждение должно создать построение безопасных партнерских отношений между младшими школьниками и учителями. Одно из современных условий социализации считается цифровая среда, которая прочно укрепилась в нашей жизни. Следовательно, важную роль в социализации учеников начальной школы являются учителя и родители. Одноклассники к завершению 4 класса начинают принимать большое значение в данном процессе. Для современных младших школьников также имеет важность в социализации персональный компьютер, а именно интернет-среда. По этой причине для развития позитивной личности следует научить обучающихся результативно и грамотно пользоваться компьютером и сетью Интернет. [3, с.30]

Для формирования социализации у учащихся начальной школы, учителям нужно применять разнообразные формы, методы и средства для проведения уроков, то есть чтобы создать конкретные требования, какие содействуют формированию личности и ее положительной социализации преподавателям необходимо осуществлять специальную работу. При этом педагоги имеют все шансы применять равно как классические, так современные технологии.

Использование мультимедийных технологий на уроках в начальной школе позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Кроме того, они позволяют уже в начальной школе перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний учащимися. К преимуществам применения мультимедийных технологий «...мы относим эмоциональную окраску изучаемого материала; повышение мотивации учения; положительный настрой обучаемых, более активное вовлечение их в учебный процесс; индивидуализацию обучения; усиление принципа наглядности обучения, возможности дистанционного обучения» [1, с.28].

Дети не имеют стабильности, концентрации и внимания. Для того чтобы улучшить высокий уровень этих свойств была разработана система обучения с использованием:

1. мультимедиа презентаций;
2. интерактивной доски;
3. тренажеров.

В мультимедийной презентации можно использовать разнообразные формы организации познавательной работы: индивидуальной, групповой и фронтальной. В связи с этим, мультимедийная презентация соответствует триединой дидактической цели урока: познавательный аспект, который включает в себя такие требования, обучить школьников без помощи других людей получать знания, реализовывать осуществление основных условий к овладению знаниями, создавать навыки и умения; развивающий аспект:

формирование речи, двигательной сферы, мышления, сенсорной сферы; воспитательный аспект: формирование и развитие нравственности, трудолюбия, этичного поведения и т.д.

Мультимедийные технологии в структуре урока были использованы в следующих ситуациях: для презентации по конкретным темам урока; объяснение учителем новой информации; в качестве информационных и учебных материалов; оценки и контроля знаний.

Презентация содержит иллюстрации, музыкальное и звуковое сопровождение, видео. Мультимедийные презентации позволили обеспечить обучение и учебные материалы, как основной комплект ярких образов, который заполнен логически упорядоченной информацией. В представленном случае разнообразные каналы восприятия были задействованы, что и предоставило возможность определить информацию не только в настоящем, но и в ассоциативном виде в памяти детей.

Также разработаны фрагменты уроков с использованием интерактивной доски. Следует отметить следующие задачи, которые обязательно должны быть учтены при работе с интерактивной доской: наличие исключительно технических дефектов (при скачках напряжения или отказе доски по неизвестной причине); на планирование урока необходимо потратить много времени; для соблюдения санитарных норм работа с мультимедиа технологиями ограничена временем.

Отметим, что использование интерактивной доски возможно только при высоких навыках работы с компьютером, основательное, детальное обучение. Потраченное время и старание безусловно приносили положительный результат.

Можно сделать вывод, что становление образовательной среды, которая направлена на развитие позитивной личностной и социальной позиции, содействующей формированию межкультурного и межличностного интерактивного взаимодействия, способствует позитивной социализации личности детей младшего школьного возраста. Применяя разнообразные информационные технологии, учащиеся обучаются защищать, обосновывать свою точку зрения и своё мнение. Только лишь благодаря педагогам и родителям сформируется «информационный вкус», нравственные нормы, ценности и т.д.

Дальнейшее развитие внеурочной деятельности с использованием симуляторов (игры и викторины). Характеристика сервера сетевого теста: сетевая версия предполагает место хранения не только тестовых заданий, но и результатов тестирования обучающихся; используя в образовании сетевое тестирование, учитель может сделать вывод о целостности картины усвоения материала классом или же одним школьником; дает инструменты для анализа усвоения младшими школьниками любой темы; для удобства использования продуктов тестирования на сервере их можно выгрузить в пакет Microsoft Excel.

Используя на уроках мультимедийные технологии для развития позитивной социализации детей младшего школьного возраста, выявляются следующие психолого-педагогические условия, которые включены в образовательный процесс: - с помощью презентации учащиеся сконцентрированы на содержании урока; - благодаря интерактивной доске формируется внимание; - с помощью компьютерных тренажеров, обучающих игр и тестов младшие школьники получают позитивные эмоции. [4, с.233]

Все современные мультимедиа технологии используются в образовательном процессе и как тренажер, и как средство управления подвижной наглядности и мониторинга, и как хранитель и носитель информации. Правильность применения мультимедиа технологий существенно увеличивает результативность обучения, культуру урока, заинтересованность в теме, а значит и воспитания учащихся, что считается высоким качеством, а также отвечает требованиям новых государственных образовательных стандартов.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что для развития позитивной социализации младших школьников, учителям необходимо применять современные педагогические технологии, такие как мультимедиа. Мультимедийные технологии создают оптимальные условия, благодаря которым можно достичь положительных итогов, с

применением необходимых форм, средств и способов воспитания и обучения учащихся начальных классов.

Учителя начальных классов сами столкнулись с конкретными затруднениями в решении проблемы, например, учащиеся часто отвлекались на уроках. Впоследствии проделанной работы и организации ряда мероприятий младшие школьники смогли научиться брать себя в руки и осуществлять контроль над своими действиями. Учителя фиксируют надобность прохождения переподготовки, семинаров и мастер-классов по проблемам развития позитивной социализации личности детей младшего школьного возраста средствами мультимедиа технологий.

Мы предлагаем рекомендации для учителей начальных классов по развитию позитивной социализации младших школьников с помощью мультимедийных технологий:

1. Не перегружайте слайд большим количеством учебного материала.
2. На один слайд можно разместить 1-2 иллюстраций.
3. Размер кегля и шрифта должны быть подходящие для чтения, в особенности таблиц.
4. Анимация используется один раз в 5 минут.
5. Вся презентация должна быть выдержана в одном стиле.
6. Для объяснения нового материала достаточно 3-5 слайдов.
7. На одном уроке используется 10-12 слайдов.
8. Презентация не должны быть центральным элементом урока.
9. Нет смысла включать в презентации музыку или звук, которые не связанные с учебным материалом.
10. Презентации не должны быть сделаны для целей урока, так как она является средством обучения и развития психических процессов.

#### *Литература*

1. Глизбург В.И. Профессиональная подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 27—32.
2. Давоян И.Л. Развитие внимания младшего школьника средствами мультимедиа технологий // Наука для молодых: сборник материалов научно-практической студенческой конференции. 13 апреля 2018 года. М.: ИППО, 2018. С. 251-256
3. Иванова И.П. Социально-педагогические условия социализации младших школьников в интернет-среде / И.П. Иванова // Современные проблемы науки и образования. 2020. №3. С. 28-36. [Электронный ресурс]: URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43079497\\_80908181.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43079497_80908181.pdf) (Дата доступа 20.02.2021)
4. Ходакова Н.П., Давоян И.Л. Робототехника в школе как внеурочная деятельность учащихся // Труды Международной научно-практической конференции «Информатизация образования–2018». 11–12 сентября 2018 г. М.: Изд-во СГУ, 2018. Т.2. С. 228-235

**Лисица О.П.**

*магистрант 2 курса Института педагогики и психологии образования  
Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: olgakare@yandex.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена вопросу формирования навыка смыслового чтения через стратегию развития критического мышления. Рассматривается трактовка понятия*

*«смысловое чтения» разных авторов. В статье делается акцент на актуальность проблемы формирования смыслового чтения в условиях цифровизации образования. Описываются три фазы развития критического мышления и приемы, используемые на разных этапах работы с текстом. Дается подробное описание практического применения РКМЧП на уроке «Окружающий мир» в третьем классе.*

*Ключевые слова: смысловое чтение, критическое мышление, приемы РКМЧП.*

Проблемой формирования навыка смыслового чтения занимались и занимаются отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Появляются новые средства и возможности для решения этой задачи, но при этом она остается решенной не до конца. Чтение является ключевой техникой получения знаний в современном обществе. Именно на нем должны базироваться технологии обучения любого предмета.

Учеными было установлено, что именно навык чтения влияет на успеваемость ученика больше всего. Чтение является универсальным навыком: это то, чему учат, и то, посредством чего учатся.

ФГОС НОО отмечается значимость обучения смысловому чтению, подчёркивает его метапредметный и надпредметный характер и определяет его как: осмысление цели чтения и вида чтения, получение нужной информации из прочитанных текстов, определение главной и второстепенной информации, свободное восприятие текстов различных жанров, понимание и адекватная оценка СМИ.

К.Д. Ушинский является основоположником метода объяснительного чтения. Хотя в своих работах употребляет только такие понятия как «полноценное чтение» и «сознательное чтение». Тем не менее, содержание их соответствует современному представлению о термине «смысловое чтение». Ушинский разработал звуковой аналитико-синтетический метод, который соединяет элементы аналитического и синтетического подходов к освоению чтения и грамоты. Этот метод «дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом открывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению»

Впервые термин «смысловое чтение» используют Л. Ю. Невуева и А.А. Зубченко. Исследователи используют понятие «выразительное (смысловое) чтение» и включают в него два типа чтения: пословное и слитно-фонетического чтение и смысловое. Смысловая сторона чтения определяется в работах В.Г. Горецкого. В частности, она включает понимание значений слов, законченной мысли предложений, предметного плана содержания эпизодов и глав, основного смысла всего текста [3, С.8]

Особое внимание привлекает работа Н.Е. Скриповой и А.В. Бабухиной, которые говорят, что цель смыслового чтения является необходимость максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию, т. е. осуществлять познавательную деятельность. Так же авторы говорят о недостаточности обращения внимания в программе «Литературное чтение» на развитие способности понимать текст. И дают решение данной проблеме в виде модернизации программного содержания, а в частности уделять больше внимания на формирование умений понимать художественный текст; включать ориентированные на разный возраст тексты, произведения, раскрывающие жизнь и проблемы современных детей.

Современное общество входит в систему цифровизации, в том числе происходит цифровизация образования [1]. В обиход входит такое понятие как «клиповое чтение», которое заключается в обрывочном чтении, когда из текста вырываются отдельные слова и фразы, читатель субъективно трактует содержание текста, при этом упускает смысл, который изначально был заложен автором. Поэтому сейчас формирование навыка смыслового чтения становится еще более актуальным.

Технологи формирования умения смыслового чтения базируется на трех этапах: работа с текстом до чтения; работа с текстом во время чтения; работа с текстом после чтения.

Первый этап связан с предвосхищением чтения и мотивации к чтению. Формирует такие умения как предполагать, прогнозировать содержание текста на основании иллюстрации, заголовка или знания об авторе текста. Второй этап связан с интерпретацией текста. На данном этапе читатель определяет смысл прочитанного текста, соотносит его с прогнозом, который был составлен на первом этапе. Третий этап - это рефлексивное чтение, которое заключается в воспроизведении информации посредством пересказа, ответы на концептуальные вопросы учителя, а также понимание авторского смысла. Все три этапа созвучны с этапами технологии развития критического мышления, которая является одной из стратегий развития смыслового чтения. Пошаговое формирование умений имеет большое развивающее значение [2].

Авторами этой технологии являются американские ученые и преподаватели Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Профессор и преподаватель американской литературы Д. Клустер сформулировал определение понятия критическое мышление – как социальное самостоятельное мышление, при котором информация является отправным пунктом, начинающееся с постановки вопросов и уяснения проблем, которые необходимо решить, стремящееся к убедительной аргументации.

С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская критическое мышление определяют, как процесс наложения новой информации на уже имеющийся жизненный опыт человека, и принятия при этом решения о том, что является истиной, что необходимо дополнить, а что отвергнуть [5].

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (далее РКМЧП) состоит из трех фаз: вызов, осмысление содержания, рефлексия [5]. Каждая фаза перекликается с этапами формирования умения смыслового чтения: так, например, фаза вызов направлена на мотивацию и актуализацию уже имеющихся знаний, фаза осмысление содержания заключается в сохранении интереса к теме, а также получение нового знания. На фазе рефлексии происходит интерпретация полученной и выполнение практических заданий на основе изученной информации. Важно заметить, что данная технология может быть использована в рамках любого урока или внеурочного занятия, что соответствует метапредметному характеру смыслового чтения.

Для каждой фазы используются свои приемы и стратегии. В таблице представим примерный перечень возможных приемов для каждой фазы.

*Таблица 1.*

Возможные приемы для фаз РКМЧП.

Вызов	Осмысление содержания	Рефлексия
Кластеры. Ключевые слова. Верные и неверные утверждения. Бортовой журнал (предположения, новая информация). Дерево предсказаний. Корзина идей. Плюс-минус-интересно. Таблица-синтез. Таблица З-Х-У. Игра «Как Вы умеете?».	Кластеры. Бортовой журнал. Инсерт. Чтение с остановками. Толстые и тонкие вопросы. Ромашка Блума. Составные таблицы. Таблица-синтез. Таблица З-Х-У. Стратегия «Зигзаг».	Возвращение к кластерам. Возвращение к бортовому журналу. Возвращение к утверждениям. Эссе на 5 или 10 минут. 6 шляп. Дискуссии. Синквейн.

Приведем пример проведения урока «Окружающий мир» в 3 классе по теме «Животные и наша безопасность» с использованием технологии РКМЧП.

1 фаза «Вызов». До прочтения текста из учебника для актуализации знаний учитель использует прием «Верные и неверные утверждения». На экране появляются утверждения, напротив которых ученики должны сделать пометку «верно» или «неверно». По мере прочтения текста данные утверждения будут либо опровергнуты, либо получат подтверждение. Пример утверждений:

- 1) Все змеи «ядовитые».
- 2) Змеи очень пугливые существа.
- 3) Если тебя укусила змея, то укус необходимо заклеить пластырем.
- 4) Нанести вред могут только дикие животные.
- 5) Если тебя укусила собака, то нужно срочно обратиться к врачу.

Приведем еще один пример стадии «вызов», используя прием «Корзина идей». Учитель спрашивает о том, что детям уже известно по теме. Дети самостоятельно вспоминают и записывают, что уже им известно по данному вопросу, например: «Опасными бывают и домашние и дикие животные», «змеи очень опасны», «необходимо соблюдать осторожность при общении с собаками и кошками». И т.д. при этом все положения могут быть записаны и вложены, либо в настоящую, либо в виртуальную корзину

2 фаза «Осмысление содержания». На данном этапе целесообразно использовать прием «Инсерт»: по мере прочтения текста ученики на полях делают пометки: «V» - уже знал; «+» - новое для меня; «-» - думал иначе; «?» - не понял, есть вопрос. После прочтения текста следует проверка понимания и закрепление. Здесь происходит обсуждение, что уже было знакомым, что нового узнали, а у кого возникли вопросы по тексту или осталось непонятным.

Так же на этой стадии можно использовать прием «чтение с остановками», а также «тонкие и толстые вопросы». После прочтения первого абзаца учитель просит остановиться и задает по тексту «тонкие» вопросы, которые требуют однозначного ответа, например: Много ли ядовитых змей на планете? Самая распространенная ядовитая змея в России? Далее следуют «толстые вопросы»: Как вы думаете, зачем кусают змеи? После получения ответов на вопросы чтение продолжается до следующей остановки, где учитель снова задает вопросы.

3 фаза «Рефлексия». На этом этапе текст превращается в единое целое и учитель возвращается к приемам, которые были использованы на стадии вызова и анализируются ответы или предположения учеников. Также можно использовать метод 6 шляп, каждый ученик надевает мысленно одну шляпу из шести цветов и в соответствии с цветом шляпы делает утверждение, например:

Белая шляпа. Факты. Когда кошка или собака ест или охраняет детенышей, ее нельзя трогать.

Жёлтая. Позитивное мышление. Соблюдая в лесу осторожность скорее всего избежишь укуса змеи.

Черная. Проблема. На шерсти животных, в том числе домашних могут быть яйца глистов.

Красная. Эмоции. Больше всего на уроке нам понравилось, что мы узнали, что большинство змей неядовитые.

Зеленая. Творчество. Неизвестно понравится ли неизвестной собаке или кошке, если ее погладить.

Синяя. Философия. Обобщают высказывания каждой группы.

Применение стратегии РКМЧП для формирования навыка смыслового чтения решает не только задачи, которые ставит ФГОС при развитии умения смыслового чтения, но является универсальным инструментом повышения мотивации к обучению, развитие продуктивных умений, способность к самооценке, умение планировать свою деятельность, развивать гибкость ума, а также развитие интеллектуальных способностей, которые позволяют учиться самостоятельно. А огромное разнообразие приемов позволяет учителю

творчески подходить к организации урока, делать его интересным, при этом реализовывать требования идейности (воспитывать цели, смыслы, ценности, отношения), а также художественности [4, С. 19].

#### *Литература*

1. Калининко А.В. Опыт организации и проведения фестиваля «Математика для малышей» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 2 (32). С. 74-80
2. Калининко А.В. Значение коррекционно-развивающих способов обучения в системе общего начального образования / В сборнике: Наука – практике: научная школа М.Н. Перовой – специальным (коррекционным) образовательным учреждениям, материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2011. С. 32-35
3. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горещкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7-11
4. Леонович Е.Н. Основы построения системы филологического образования. Монография / Москва, 2000.
5. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб. метод. пособие / И.В. Муштавинская. — Санкт-Петербург: КАРО, 2013. — 140 с.

***Матвеева В.А.***

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет», старший преподаватель кафедры математики Института естественных наук и техносферной безопасности, г. Южно-Сахалинск, e-mail: matveeva89.ru@mail.ru*

***Воронюк Ю.Д.***

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет», студент направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика и физика», г. Южно-Сахалинск, e-mail: y\_lisovskaya19@mail.ru*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФЕНОМЕН ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ**

*В статье рассматривается моделирование, в частности математическое моделирование, как необходимый инструмент для построения современной образовательной среды, как смыслообразующий феномен, позволяющий достигать метапредметных результатов в образовании, в частности при освоении предметной области «Математика». Рассмотрены различные типологии задач в школьном курсе математики. Задачей данной работы является анализ системы школьных задач в предметной области «Математика» и актуализация типологии задач, что обусловлено ускорением процессов информационного взаимодействия в современном обществе, требованиями системно-деятельностного подхода в образовании. Результатом работы является актуализация системы школьных задач в соответствии с типологией, основанной на способах обработки, представления информации.*

*Ключевые слова: моделирование, типология текстовых задач.*

*The article considers modeling, in particular mathematical modeling, as a necessary tool for building a modern educational environment, as a meaning-forming phenomenon that allows achieving metasubject results in education, in particular when mastering the subject area "Mathematics". Various typologies of problems in the school mathematics course are considered. The purpose of this work is to analyze the system of school tasks in the subject area "Mathematics" and update the typology of tasks, which is due to the acceleration of the processes of information*

*interaction in modern society, the requirements of the system-activity approach in education. The result of the work is the updating of the system of school tasks in accordance with the typology based on the methods of processing and presenting information.*

*Keywords: modeling, typology of text problems.*

Глобальная коммуникация современного общества становится мощным инструментом, влияющим на объективную реальность. Все аспекты социального взаимодействия благодаря компьютерным технологиям превращаются в динамическое единое информационное взаимодействие. Информационная культура становится основой общей культуры современного человека, поэтому умение обрабатывать, создавать, систематизировать информацию является важным элементом взаимодействия в мировом информационном пространстве.

Технические и технологические процессы, обеспечивающие динамичность и масштабность информационных процессов, влияют также на образовательную среду. На сегодняшний день задача учителя заключается не в «передаче знаний», а в формировании умения учиться, добывать, обрабатывать, создавать информацию. «Умение учиться» является сегодня центральной идеей в построении образовательной траектории. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) для начального общего образования (ФГОС НОО), а также для основного общего образования (ФГОС ОО) особое внимание уделяется требованиям к достижению метапредметных результатов «включающих освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия» [1, стр. 5].

Достижение метапредметного результата в образовании предполагает умение работать с информацией «создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач» [1, стр. 7], а также «устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы» [1, стр. 7]. Таким образом, информация, информационные процессы играют ключевую роль в современном информационном обществе, в котором научные, технические, социальные аспекты рассматриваются в концепции единого информационного взаимодействия.

Во многих педагогических исследованиях (С. А. Бешенкова, Е. А. Ракитиной, М. И. Шутиковой и др.) подчёркивается обширность междисциплинарных связей информатики с другими науками, прежде всего с математикой, так как построение компьютерных моделей основано на математическом моделировании. В современном образовании понятию «модель» отводится ключевое значение. Так как модель является результатом семиотической, знаково-символической деятельности при анализе данных, необходимых для принятия решения, описания предмета познания, явления окружающей действительности. Информационные процессы затрагивают различные сферы деятельности человека, различные по своей природе, но единые по природе информационных процессов, о которой говорил ещё во второй половине XX века академик А. П. Ершов. Именно поэтому сегодня в рамках «метапредметных» связей рассматриваются предметные области «Математика» и «Информатика», так как они способны описывать другие системы различной природы. Таким образом, моделирование приобретает некую смыслообразующую функцию в современном образовании, является интегративной основой в процессе информационного взаимодействия [2].

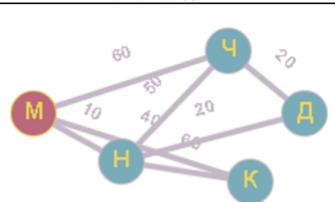
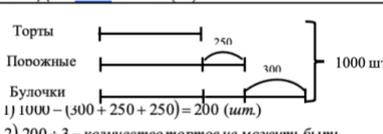
Знаковая система, формализация, математическое моделирование (частный случай информационного моделирования) являются неотъемлемой частью математики. Обратим свое внимание на текстовые задачи, они уже являются некоторой информационной либо математической моделью. Как правило, работа с текстовой задачей сопровождается некоторой дополнительной формализацией представленной словесной модели. В литературе можно встретить классификации текстовых задач по различным основаниям: 1)

по количеству действий (простые, составные); 2) по соотношению условий и требований (неопределенные, определенные, с альтернативным условием); 3) по характеру требований (нахождение искомого, доказательство или объяснение, преобразование или построение); 4) по фабуле задачи (на работу, движение, проценты, доли и дроби, куплю-продажу и др.) 5) по методу решения (арифметические, алгебраические, геометрические, комбинированные) и др. Заметим, что любая классификация текстовых задач является условной и зависит от ряда факторов: цель обучения, степень проблемности и др.

В контексте современного информационного подхода в образовании считаем необходимым актуализировать типологию текстовых задач по способу обработки, представления информации. Выделим следующие типы задач: 1) схематическое преобразование информации; 2) анализ данных, разработка эвристического алгоритма; 3) доказательства и умозаключения; 4) алгоритмы; 5) построение геометрических моделей [3].

К первому типу можно отнести задачи, предметом проверки которых является умение использовать разнообразные формы представления информации: графы, таблицы, графики, рисунки, диаграммы, условные рисунки, и др. При этом составление или интерпретация математической модели является для данного типа задач основой. Ко второму типу задач отнесем задачи, для решения которых необходимо провести анализ данных и произвести некий поиск решения, возможно произвести решение несколькими способами (разработать эвристический алгоритм). Задачи, относящиеся к данному типу, могут быть как стандартные сюжетные, так и нестандартные, требующие творческого подхода. Задачи третьего типа (на доказательства и умозаключения) играют важную роль. Доказывать, устанавливать причинно-следственные связи, правильно использовать умозаключения, все это нужно не только для математиков, как сказал Владимир Игоревич Арнольд: «Тот, кто не научился искусству доказательства в школе, не способен отличить правильное рассуждение от неправильного» [4, с. 9]. С алгоритмами мы сталкиваемся далеко за пределами учебной деятельности действуя по определенным правилам, следуя инструкциям и предписаниям. Задачи на работу с алгоритмами позволяют формировать когнитивную составляющую предметной области в контексте информационного подхода. Задачи на построение геометрических моделей способствуют формированию образного, в частности пространственного мышления, что является необходимым условием взаимодействия технологий и человека. Образы представляют собой средство моделирования процессов и явлений.

Приведем несколько примеров математических задач согласно представленной типологии (таблица 1.).

Тип задачи	Пример задачи	Решение задачи																																				
Схематическое преобразование информации.	<p>Между населенными пунктами Москва, Черниголова, Дуброво, Некрасовка, Красково построены дороги, протяженность которых (в километрах) приведена в таблице.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Москва</th> <th>Черниголова</th> <th>Дуброво</th> <th>Некрасовка</th> <th>Красково</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Москва</th> <td></td> <td>60</td> <td></td> <td>10</td> <td>40</td> </tr> <tr> <th>Черниголова</th> <td>60</td> <td></td> <td>20</td> <td>50</td> <td></td> </tr> <tr> <th>Дуброво</th> <td></td> <td>20</td> <td></td> <td>20</td> <td></td> </tr> <tr> <th>Некрасовка</th> <td>10</td> <td>50</td> <td>20</td> <td></td> <td>60</td> </tr> <tr> <th>Красково</th> <td>40</td> <td></td> <td>60</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Передвигаясь по дорогам, указанным в таблице, определите длину кратчайшего пути между населенными пунктами Черниголова и Красково.</p>		Москва	Черниголова	Дуброво	Некрасовка	Красково	Москва		60		10	40	Черниголова	60		20	50		Дуброво		20		20		Некрасовка	10	50	20		60	Красково	40		60			 <p>Ч → Д → Н → М → К (90)</p>
	Москва	Черниголова	Дуброво	Некрасовка	Красково																																	
Москва		60		10	40																																	
Черниголова	60		20	50																																		
Дуброво		20		20																																		
Некрасовка	10	50	20		60																																	
Красково	40		60																																			
Анализ данных, разработка эвристического алгоритма.	<p>Старший кондитер смены отчитался, что за ночь в кондитерском цеху было произведено всего 1000 изделий. Пирожных на 250 больше, чем тортов, булочек на 300 больше, чем пирожных. Выясните, допустил ли старший кондитер ошибку в своем отчете?</p>	 <p>Торты ————— 250</p> <p>Пирожные ————— 300</p> <p>Булочки 1) 1000 - (300 + 250 + 250) = 200 (шт.)</p> <p>2) 200 ÷ 3 – количество тортов не может быть дробным числом</p> <p>Ответ: старший кондитер допустил ошибку в отчете.</p>																																				
Доказательства и умозаключения	<p>Маша с родителями и старшим братом собирала грибы. В конце дня у Маши в лукошке было 5 грибов, у брата – 7, а у родителей – 9 и 11 грибов. Маша заметила, что если все числа поставить в ряд: 5, 7, 9 и 11, то произведение крайних чисел на 8 меньше, чем произведение средних. Маша сделала вывод, что данная закономерность будет справедлива для любых последовательных нечетных чисел. Верный ли вывод сделала Маша?</p>	<p>Рассуждения, приведенные в задаче, необходимо обобщить. Рассмотрим четыре последовательных натуральных нечетных числа: <math>n+1</math>, <math>n+3</math>, <math>n+5</math> и <math>n+7</math>.</p> <p>Поскольку <math>(n+3) \cdot (n+5) - (n+1) \cdot (n+7) = 8</math> при любых значениях <math>n</math>, то можем сделать вывод, что в последовательности четырех нечетных натуральных чисел произведение крайних чисел меньше произведения средних на 8.</p>																																				

Задачи на работу алгоритмами	Имеется 7 одинаковых по виду монет. Одна монета является фальшивой (легче настоящим). Определите двумя взвешиваниями фальшивую монету, используя чашечные весы без гирь.	<pre> graph TD     Start([Начало]) --&gt; W1[1 2 3 vs 4 5 6]     W1 -- "да (7 фальшивая)" --&gt; End([Конеч])     W1 -- "нет" --&gt; W2[1 vs 2]     W2 -- "да (3 фальшивая)" --&gt; End     W2 -- "нет" --&gt; W3[1 vs 2]     W3 -- "да" --&gt; End     W3 -- "нет" --&gt; End     </pre>
Задачи на построение геометрических моделей.	Изобразите правильно развертку кубика, используя четыре рисунка, на которых кубик просматривается под разным углом.	

С развитием общества связь между математикой и информатикой становится не просто очевидной, а необходимой, и это мы показываем на уроках математики. Представленная нами типология задач является естественным результатом актуализации системы задач в рамках учебного материала в предметной области «Математика». Данный подход помогает структурировать систему задач, отвечающую принципам современной образовательной парадигмы, основанной на информационном подходе. Таким образом, обучение моделированию на уроках математики несколько не ущемляет процесс формирования когнитивной составляющей при освоении предметной области, а напротив, дополняет и оптимизирует данный процесс. В завершении хочется вспомнить слова Игоря Федоровича Шарыгина: «Целью математики является не получение знания, а сам процесс обучения» [5]. Математика и информатика представляют оптимальную образовательную среду со всеми инструментами необходимыми для достижения метапредметных результатов. Проведенное исследование нуждается в продолжении и апробации полученных теоретических выводов.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]//Федеральные государственные образовательные стандарты. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 09.03.2021).
2. Бешенков С.А., Шутикова М.И., Э.В. Миндзаева Конвергенция информатики и технологии в контексте вызовов цифрового социума / С.А. Бешенков, М.И. Шутикова, Э.В. Миндзаева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 4. С. 39 - 46.
3. Матвеева В. А. Теоретико-методические основы развития ИКТ-компетентности у будущих учителей начальных классов / В.А. Матвеева // Известия института педагогики и психологии образования: электронный журнал. – М.: «Московский городской педагогический университет» институт педагогики и психологии образования. 2020. № 2/2020. С.143-148. URL: <http://izvestia-ippo.ru>. Регистрационный номер: № ФС77-68116
4. «Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции» Памяти Владимира Игоревича Арнольда, публикация Платовского Г. М. // Математика и высшем образовании. – 2010. – № 8. – С. 7-18. URL: <http://www.mvo.unn.ru/files> (дата обращения: 09.03.2021).
5. Математическое образование в XXI веке ("НГ-Наука", N 9 18 октября 2000 года, стр. 12-14) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mccme.ru/conf2000/statia1x.html> (дата обращения: 09.03.2021)

**Смирнова М.С.**  
*к.п.н., доцент департамента методики обучения ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*  
**Порохова А.А.**  
*студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ*  
**Штанова Л.Е.**  
*учитель ГБОУ «Школа № 544» г. Москва*

## **ВЕБ-КВЕСТ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА**

*В статье рассмотрен опыт проведения игры-квеста в условиях сетевого взаимодействия студентов и младших школьников. Показаны этапы в подготовке и проведении игры. Представлена детальная инструкция по созданию игры на платформе Power Point.*

*Ключевые слова: сетевой проект, сетевое взаимодействие, Power Point, квест, веб-квест, цифровизация образования, дистанционное обучение, начальная школа, предмет «Окружающий мир».*

В условиях цифровизации образования стало очевидным, что необходимо обратить внимание на подготовку будущих учителей к работе в условиях дистанционного образования, а также мотивировать учителей к использованию интерактивных форм обучения. Разработка и проведение веб-квеста по предмету «Окружающий мир», по нашему мнению, позволит внести определенный вклад в формирование методического мышления будущих учителей. В процессе подготовки к игре осуществляется работа с предметным содержанием, переработка его в сценарий игры, использование педагогических технологий для трансформации содержания в игру, а также опора на ИКТ в ее проведении [3].

В ресурсах интернета и в научно- методических публикациях в контексте дистанционного образования все чаще встречается упоминание о сетевом взаимодействии. Обратимся к работе «Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения», в которой представлен «цифровой словарь». В ней указано, что сетевой (учебный) проект - это «одна из форм, использующихся в технологии организации проектной деятельности обучающихся (методе проектов). Проект, осуществляемый с участием двух и более территориально разделённых проектных групп, работающих над общей проблемой с использованием информационно-коммуникационных технологий» [1,84]. Поэтому мы будем рассматривать сетевое взаимодействие как работу двух групп, расположенных на разных территориях, над решением одной задачи.

Нам показалось возможным провести совместную работу с младшими школьниками, предложив им участие в веб-квесте. Мы предполагали, что сетевое взаимодействие будет возможным и успешным, поскольку школьники уже имеют опыт участия в дистанционных занятиях, олимпиадах, проектах, умеют работать с различными мобильными приложениями, МЭШ [4].

Сетевое взаимодействие было установлено между школьниками ГБОУ «Школа №544» г. Москвы и студентами 4 курса (НАЧА-171, НАЧИ-171) института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. Нами были разработаны веб-квесты, направленные на формирование экологической культуры младших школьников («Глобальные экологические проблемы», «Путешествие пингвина Зузу»). Мы полагали, что использование квеста отвечает возрастным особенностям детей младшего школьного возраста, что позволит обучающимся активно участвовать в игре, осваивая и «открывая новые знания», способствующие формированию экологической культуры.

Подготовительная работа осуществлялась как со стороны учителей школы (Лукьянова И.В. и Штанова Л.Е.), так и со стороны организаторов игры (Смирнова М.С. и Порохова А.А.).

Задачи школы: подготовка технического оснащения для подключения «телемоста» (камера, микрофоны, аудитория и пр.). Кроме того, учителями была проведена большая работа по психологической и организационной подготовке младших школьников к сетевому взаимодействию со студентами. Дети настроились на дистанционную, творческую работу с организаторами квеста. Были сформированы группы для совместной работы и определены руководители для выступления у микрофона в процессе игры.

Со стороны организаторов игры была проделана аналогичная подготовительная работа.

Разработка веб-квеста осуществлялась группой студентов 4 курса НАЧА-171 (Александрова Ю.В., Глущенко А.И., Кузнецова И.А., Кузнецова Ю.Ф., Новикова Е.А., Порохова А.А., Слюнкова Д.Д., Фролова А.О.).

Создание игры начинается с определения ее темы, цели, разработки сюжета и формы проведения. Тип игры определяется ее целью, особенностью сюжета и возможностями ученического коллектива [2]. Поэтому для сетевого взаимодействия был выбран квест, во время которого при прохождении по станциям обучающиеся решали те или иные экологические проблемы.

В рамках данной статьи остановимся на рассмотрении вопроса о том, как технически разработать игру. Была выбрана платформа для создания квеста - Power Point. Она позволяет создать видеоролик, озвучить интерактивную игру, организовать взаимодействие участников игры. Нами была разработаны методические рекомендации по созданию игры.

1 этап работы. Определение темы и сюжета.

Работа с Power Point:

1. Определить тему игры и ее цель.
2. Написать сценарий игры (сюжет).
3. Составить список действующих «лиц» (персонажей) игры.
4. Составить задания для квеста (для каждой станции).

2 этап работы. Отбор иллюстраций.

Работа с Power Point:

1. Открываем любой браузер.
2. Делаем запрос в поисковике (если нужна картинка леса для фонового изображения, делаем соответствующий запрос).
3. Найденную иллюстрацию копируем нажатием правой кнопки мыши на картинку
4. Для вставки фона нажимаем на слайд в презентации правой кнопки мыши > формат фона > рисунок или текстура > буфер обмена.
5. Подбираем изображение персонажа без фона (персонаж/имя героя из мультика в разных позах в формате png).
6. Подбираем картинки, которые будут двигаться (в формате gif, png).
7. Для вставки изображения на слайд также копируем его из интернета и нажатием комбинации ctrl+c добавляем изображение на слайд.
8. Если не удалось найти персонажа без фона, то убрать фон можно самостоятельно: нажимаем на картинку > формат > удалить фон / цвет > установить прозрачный цвет.

3 этап работы. Движение в квесте.

1. Оживить картинку можно с помощью анимации: вход, выделение, выход, перемещение.

2. С одной картинкой можно использовать несколько анимаций путем нажатия кнопки «добавить анимацию».

3. Чтобы картинка функционировала так, как нам нужно, нажимаем область анимации > расставляем всё в нужной последовательности, либо расставляем триггеры на той же вкладке (при нажатии на определенную картинку или фигуру, нужный нам объект начнет анимацию).

4. Чтобы анимации запускались одновременно или в определенное время, нажимаем область анимации > нажимаем правой кнопкой мыши на нужную анимацию > запускать вместе с предыдущим/запускать после предыдущего.

Для движения можно использовать анимацию выделения «Качание».

Либо можно нажать «добавить анимацию» > другие пути перемещения > вверх, влево, вправо, вниз > настроить время или скорость движения для плавности > в области анимации выбрать «по щелчку» или установить триггер.

4 этап работы. Озвучивание квеста.

Первый способ:

1. Делаем запись на диктофон и отправляем на почту.

2. Скачиваем файлы.

3. В презентации нажимаем вставка > звук > аудиофайлы на компьютере > убавляем или прибавляем звук > иконку звука переносим за пределы слайда > в области анимации настраиваем воспроизведение по щелчку/ либо ставим триггер, чтобы при нажатии на объект было воспроизведение.

Второй способ.

В презентации нажимаем вставка > звук > записать звук > записываем звук > убавляем или прибавляем звук > иконку звука переносим за пределы слайда > в области анимации настраиваем воспроизведение по щелчку/либо ставим триггер.

Отдельная работа со звуком.

Нажимаем на значок звука > работа со звуком > воспроизведение > в данной вкладке можно обрезать звук, настроить проявление или исчезновение.

5 этап работы. Вставка видеоматериала.

С помощью различных сервисов можно скачать видео с YouTube или других площадок.

Вставить видео можно во вкладке «Вставка» > видео > видео на компьютере.

Рекомендация: проверить запуск видео во вкладке «Анимация».

Анимация > область анимации > правой кнопки мыши на анимацию справа > запуск по щелчку / либо перетащить анимацию вверх, чтобы убрать триггер.

6 этап работы. Задания.

При создании заданий следует продумать, какая анимация должна быть.

Предпочтительные функции: «цвет объекта», справа можно сделать зеленый или красный. «Цвет заливки», «Цвет текста».

На один объект можно добавить несколько анимаций, через функцию «добавить анимацию».

Например, нам нужно, чтобы один объект или слово исчезало, а в другом месте появлялось. Для этого выделяем нужное слово, копируем и вставляем на нужное место. То слово, которое исчезает, нам нужно выделить и добавить анимацию выхода. Далее нажимаем на слово, которое должно появиться и ставить анимацию входа. Далее возвращаемся к первому слову, открываем область анимации и ставим триггер на выход и вход. Устанавливаем «по щелчку» на выход и на вход ставим «запускать вместе с предыдущим».

Таким образом, при нажатии на слово, оно исчезнет и появится в другом месте.

7 этап работы. Финал.

Проверка игры в показе слайдов и ее сохранение.

Созданный веб-квест позволил студентам апробировать свои методические материалы, а также совместно со школьниками поучаствовать в нем. В процессе проведения веб-квеста мы наблюдали действительно взаимодействие и участников – школьников друг с другом, и студентов со школьниками. Был построен «видеомост» между ИППО и школой, когда все участники этого события увидели друг друга, действовали в тесном сотрудничестве.

Безусловно, этот ценный опыт в разработке и проведении сетевого события внес вклад в формирование методического мышления будущих учителей. Они получили опыт создания сетевых событий со школьниками, опыт дистанционного общения с обучающимися.

#### *Литература*

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – С.84.

2. Смирнова М.С. Применение игр при изучении экономической и социальной географии. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Московский государственный педагогический университет им. В.И.Ленина. Москва.1991.

3. Смирнова М.С. Формирование методического мышления будущих учителей начальной школы / М.С. Смирнова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. №2 (36). С.70-76.

4. Смирнова М.С., Штанова Л.Е. Возможности информационно- образовательной среды для изучения предмета «Окружающий мир» // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации. Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием.2019. С.241-244.

**Авдонкина А.Р.**

*студент Московского городского педагогического университета*

*e-mail: awdonkina.anastasia@yandex.ru*

**Фоменко М.В.,**

*студент Московского городского педагогического университета*

*e-mail: zolotovavilon@mail.ru*

*Научный руководитель: Романова М.А.,*

*доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: romanovaM@mgpu.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УРОКА МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена описанию цифровых инструментов, которые можно использовать на различных этапах урока по математике в начальной школе. Рассматриваются достоинства и недостатки таких платформ: Learnis.ru, Gamilab, Educandy.*

*Ключевые слова: цифровые инструменты, этапы урока, онлайн-обучение, аспекты современного урока.*

*Abstract. The article is devoted to the description of digital tools that can be used at various stages of a mathematics lesson in elementary school. We considered the advantages and disadvantages of such platforms as Learnis.ru, Gamilab, Educandy.*

*Key words: digital tools, lesson stages, online learning, aspects of a modern lesson.*

Онлайн-обучение успешно развивалось и развивается, несмотря на то, что мы вынуждены были перейти на дистанционное обучение в связи с пандемией. Многие учителя до сих пор задаются вопросом, а какие инструменты можно использовать на уроках, на каких этапах, чтобы всё это было эффективным как при онлайн-обучении, так и в очном формате. Использование современных технологий может помочь учащимся лучше понять учебную программу. Цифровые технологии в обучении математике в начальных классах относятся к инновационным методикам и формам активности.

Урманчеева С.А. в своей работе «Аспекты современного урока, необходимые для реализации федерального государственного образовательного стандарта» выделила два

наиболее важных аспекта урока: мотивационно – целеполагающий и деятельностный аспект. Терехина О.Я. в статье «Современный урок. Аспекты развития УУД» рассматривает те же аспекты урока, выделяя, что новыми образовательными целями урока являются формулирование у обучающихся осознанности значимости урока для себя. Автор говорит о важности совместной деятельности учителя и обучающихся по отбору и поиску научного содержания знания, которое подлежит усвоению.

Отметим, что учитывая многообразие цифровых ресурсов и инструментов, возникают трудности при их использовании. Поэтому следует обратить внимание на отбор цифровых ресурсов на основе рациональности их использования на различных этапах урока с учетом композиционной специфики.

Под цифровыми инструментами мы предполагаем системы цифровой обработки в классе, которые способствуют активному обучению, накоплению знаний и исследований со стороны учащихся, а также позволяют осуществлять удаленное общение. Кроме того, это обмен данными между учителями и / или обучающимися в разных классах. Данная интерпретация является расширенным понятием цифровых технологий, которая позволяет понять развитие обмена информации, а также разъясняет роль таких технологий в классах.

Использование цифровых технологий было изучено в докторской диссертации К. Дворжаковой. В рамках своего исследования она обратилась к 1450 учителям математики, особенно к учителям средних школ. К учителям обращались по электронной почте. На анкету ответили 168 учителей. Автор констатировала следующий факт: материалы в цифровом обучении, используемые чаще всего, являются статическими презентациями в PowerPoint или Libre Office (используется 41,9% учителей). В общей сложности 95,2% учителей используют компьютеры или другие средства ИКТ не только для подготовки, но также и во время их уроков. [1]

Безусловно, чрезмерное употребление цифровых инструментов влечет за собой снижение интереса со стороны обучающихся. Поэтому выбор инструментов для каждого этапа урока должен быть оправданным.

Наверно, многие из вас задаются вопросом: «Что хотят видеть ученики на наших уроках?» Мы постарались ответить на этот вопрос:

- чтобы было красиво и ярко;
- чтобы было интересно;
- чтобы было понятно (они смогли бы сами справиться с заданиями).

Но всё это должно быть в совокупности, иначе результат будет другой. Например, только красиво и ярко, при отсутствии грамотности - это уже не сработает. Благодаря цифровым инструментам этот вопрос становится решаемым.

Структура разных типов уроков имеет различные этапы. Мы бы хотели взять в качестве примера такой тип урока, как «открытие нового знания», который обычно включает в себя следующие этапы:

- 1) Организационный момент;
- 2) Повторение ранее полученных(опорных) знаний;
- 3) Актуализация ранее полученных(опорных) знаний;
- 4) Усвоение новых знаний;
- 5) Формирование умений;
- 6) Обобщение и систематизация знаний;
- 7) Подведение итогов урока, анализ и оценка деятельности обучающихся и учителя.

Рассмотрим и проанализируем некоторые из цифровых инструментов, которые помогут сделать Ваш урок по математике - изюминкой.

1. Погружайте! Используйте игры с погружением, например, веб-квесты. Эти веб-квесты Вы можете создавать абсолютно бесплатно, например, на платформе Learnis.ru. Есть различные виды веб-квестов, но здесь именно типовой вариант «Выберись из комнаты». Почему именно «погружение»? Потому что полностью всё это разворачивается на весь

экран, и Вы как-будто внутри этой комнаты. В этом сервисе ещё есть возможность создания викторины, интерактивных видео и терминологической игры «Объясни мне».

Что касается квестов, то Вы можете выбирать уровни сложности квеста, комнаты с 5 и 3 заданиями. Очень простое поле рабочих инструментов. Можно загрузить аудио дорожки, картинки-задания. Важно к каждому заданию придумать код, который постепенно будет собираться для того, чтобы открыть дверь. Удобно, что можно раздать всем код, а не ссылку, для входа в эту комнату. И каждый обучающийся сможет войти в нее с любого устройства. Все созданные квесты Вы сохраняете у себя в профиле.

Задания на указанном цифровом ресурсе, на наш взгляд, лучше использовать на этапах усвоения и формирования новых знаний.

2. Увлекайте! Используйте аналогии компьютерной игры в обучении (прохождение трудностей). Можно создавать такие задания, которые хочется выполнить, даже не зная их выполнения. Ученик прочитает, попробует и выполнит.

Мы рекомендуем сервис Gamilab. Здесь есть очень важная особенность: те вопросы, которые вы будете использовать в этой игре, они напоминают самые обычные тесты. Поэтому если вы хотите потренировать детей перед контрольной в виде теста, то это очень хороший способ. Дети расслабляются, погружаются в атмосферу и вместе с героем доходят до цели. Создание такой игры не займет много времени. На сайте есть готовые варианты игр, но они, к сожалению, на английском языке. Типы игр на данной платформе: восхождение, движение по маршруту и велогонка.

Данный сервис отлично подойдет для использования на этапах повторения и актуализации ранее полученных знаний.

3. Интригуйте! Разрешайте обучающимся выбрать игру самостоятельно. Они будут это делать с особым рвением, любовью и желанием.

На платформе Educandy Вы можете воспользоваться генератором игр и при минимуме затрат предложить максимум упражнений. Здесь представлены 8 типов игр (крестики-нолики, поиск слов, кроссворд, заполни пропуски, анаграммы, соотнесения, выбор ответа и flash cards). На основе этого Вы создаете игры, например, с математическими понятиями (не больше 10-12 слов). Самое главное, о чем нужно помнить: чем меньше слов, тем больше английских букв будет там, так как сервис не русскоязычный. Также есть возможность создавать пары (соотнеси верные равенства, ответы и т. д.) и классические тесты. Данная платформа была создана в 2020 году.

Использование данной платформы будет особенно актуально на этапе обобщения и систематизации знаний.

Описанные нами цифровые инструменты помогут учителям выстроить все этапы урока эффективным образом. Созданные задания на данных платформах будут уместны и интересны детям.

### *Литература*

1. Дворжакова, К. Информационные технологии в обучении математике - Цифровые учебные материалы. Университет Масарика: Брно, 2014. 60 с.
2. Савенков А.И., Романова М.А., Калинин А.В. Композиционная структура современного урока математики в начальной школе // Начальная Школа. 2020. № 8. С. 44-48.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014)
4. Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебrenникова Ю.А., Использование педагогами STEM-технологий в обучении детей младшего школьного возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель - А.И. Савенков. - 2018. С.32-36.

# ЦИФРОВЫЕ И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Голышкова А.А.*

*студент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: anna.gol19@yandex.ru*

*Пузикова М.В.*

*студент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: marinkavp@gmail.com*

*Саишкова А.И.*

*студент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: sashkovaAI@yandex.ru*

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*В статье рассматриваются вопросы обучения детей младшего школьного возраста работе с новой иноязычной лексикой, а также вопросы выбора интернет-ресурсов для повышения учебной мотивации школьников. Отражены основные этапы и приемы работы с новой лексикой. Особое внимание уделяется влиянию словарного запаса младших школьников на формирование навыка устной речи. Представлен обзор цифровой образовательной платформы Learning Chocolate. Подробно проанализированы возможности данного цифрового ресурса, выявлены достоинства и недостатки.*

*Ключевые слова: начальная школа, новая лексика, обучение иностранному (английскому) языку, цифровые технологии, игровые технологии.*

В настоящее время проблема цифровизации образовательного процесса стала особенно актуальной, так как в условиях пандемии большинство образовательных организаций были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Ввиду этого резко возросла роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. При этом стоит отметить, что ИКТ являются эффективным средством обучения и в очном формате проведения занятий, так как они позволяют рационализировать процесс усвоения нового материала и закрепления уже полученных знаний. Кроме того, не стоит забывать о создании и поддержании мотивации к обучению у младших школьников.

Одним из самых сложных, рутинных и длительных видов работы по изучению иностранного языка для учащихся начальной школы является заучивание новых слов и выражений или, иначе говоря, лексики.

Лексика – это важнейший речевой элемент любой языковой системы. Она позволяет воспринимать на слух чужую речь, говорить самостоятельно, читать написанный текст и писать. При обучении лексике исходным понятием является лексическая единица. Это может быть слово, словосочетание и речевое клише. Лексические единицы — это «единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции единиц речи» [1, с. 133]. Выучить весь словарный состав языка невозможно, однако учащиеся обязаны овладеть лексическим минимумом – совокупностью лексических единиц и словосочетаний, соответствующих целям обучения и требованиям программы. [2, с. 131] Благодаря богатому словарному запасу дети имеют преимущество в овладении навыками устной и письменной речи.

Проблемами развития лексических навыков занимались такие отечественные методисты, как Л.В. Щерба, Г.В. Рогова, Н.Д. Гальскова и другие. Были выделены три этапа работы над лексикой [5]:

1. Введение нового слова и его первичное воспроизведение;
2. Тренировка, которая осуществляется с помощью различных упражнений;

### 3. Применение.

Современные образовательные технологии включают не только традиционную работу со словарем, но и различные игровые и мультимедийные технологии, позволяющие организовать образовательную среду с наибольшей эффективностью.

Игровые технологии являются наилучшим выбором для начальной школы: лексические игры, кроссворды и поиск слов (word search), аудио-игры.

Мультимедийные технологии включают информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют сделать этап запоминания и усвоения новой лексики не только интересным, но и продуктивным с точки зрения активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся. При этом используются различные виды представления учебного материала, в данном случае лексики, такие как визуальный, аудиальный, анимация, интерактивные объекты.

Деятельность школьников по запоминанию новой лексики должна быть организована таким образом, что ученик неоднократно воспроизводит слова и выражения по теме занятия, что, безусловно, помогает в закреплении изученного материала, а также позволяет приобрести навыки устной речи.

Именно поэтому рекомендуется использовать ИКТ: различные обучающие игры, электронные образовательные платформы, которые способствуют повышению мотивации. Одной из таких платформ является Learning Chocolate.

Learning Chocolate – это цифровая образовательная платформа, разработанная для изучения и запоминания лексики различных иностранных языков, в том числе английского. Платформа содержит несколько видов упражнений на разнообразные словарные темы. Во всех упражнениях используются картинки, звуки и игры, чтобы изучение нового языка было увлекательным. Стоит отметить, что платформа Learning Chocolate позволяет пользователю самостоятельно подбирать лексику по какой-либо теме для создания упражнений.

Рассмотрим возможности данной платформы на основе УМК Spotlight, 2 класс, тема "Animals in Action". Для изучения данной темы в учебнике предлагаются следующие лексические единицы: названия животных (fish, frog, horse, bird, chimp), а также соответствующие им глаголы действия (swim, jump, run, sing, dance). [3] Для первичного знакомства со словами мы предлагаем обратиться к стартовой странице платформы, на которой представлены соответствующие картинки и написание изучаемых слов. В данном случае изображены перечисленные животные, выполняющие различные действия (рыба плавает, лошадь бежит и т.д.). Стоит отметить, что лексические единицы и изображения к ним идентичны представленным в учебнике. Кроме того, есть возможность прослушать каждое слово, чтобы обучающиеся запомнили верное произношение, повторяя за аудио-сопровождением, и в дальнейшем смогли говорить правильно. Изучив словарный запас, учащиеся могут сыграть в 5 веселых игр, чтобы потренироваться и увидеть, насколько хорошо запомнились новые слова. Первые 3 игры на совпадение (Match up 1, Match up 2, Match up 3) помогут развить зрительную и слуховую память. В первом случае предлагается сопоставить написанное слово с его верным звучанием. Во втором упражнении необходимо подобрать верные подписи к представленным изображениям. А в третьем задании нужно соотнести изображения животных с верным звучанием их названий и действий. Это гораздо эффективнее и веселее, чем длинные и скучные словарные списки. Две другие игры (Fill in, Dictation) помогут младшим школьникам научиться писать новые слова по буквам, чтобы они могли читать и писать их без ошибок. Стоит также отметить, что после выполнения каждого задания есть возможность проверить свои ответы, нажав на Check Answers. Это позволяет сразу же оценить уровень усвоения новой лексики и исправить ошибки, если таковые имеются.

К основным достоинствам платформы в первую очередь относится ее многофункциональность. Learning Chocolate может использоваться как на начальном этапе знакомства с темой на уроке, так и для отработки и повторения уже изученной лексики. При

этом учащиеся могут самостоятельно использовать данную платформу вне урока для расширения своего словарного запаса. Еще одним немаловажным достоинством является доступность и простота этой электронной платформы: доступ осуществляется бесплатно и не требует регистрации. Кроме того, Learning Chocolate содержит обширный список разнообразных лексических тем, подходящих для разных уровней владения языком. А также можно выбрать какой именно английский язык вы хотите изучить (UK или US).

Однако платформа Learning Chocolate имеет ряд недостатков, например, большое количество рекламы. Кроме того, отсутствует распределение по уровням владения языком, что затрудняет поиск подходящего лексического набора. Еще одним недостатком является однотипность упражнений, а потому не рекомендуется использовать платформу слишком часто, так как это может вызвать снижение мотивации и интереса учащихся.

Подводя итоги, можно сказать, что электронная платформа Learning Chocolate способна значительно облегчить процесс усвоения новой лексики и сделать его более эффективным и увлекательным. Кроме того, она тренирует зрительную и слуховую память учащихся, обогащает словарный запас, а также повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

#### *Литература*

1. Щукин А.Н. Обучения иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2004.
2. Акимова Н.В., Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017.
3. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В. Английский язык. 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. 3-е изд. М.: Просвещение, 2013.
4. Плеханова Е.А. Методы и приемы обучения лексике на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Современный урок. 2020. URL: <https://www.lurok.ru/categories/2/articles/20945> (дата обращения 21.03.2021).
5. Усольцева Д.А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. N 23(157). С. 256-258. URL: <https://moluch.ru/archive/157/44372/> (дата обращения 21.03.2021).

***Иванова А.С.***

*студент Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: al.iva06@yandex.ru*

### **СОВРЕМЕННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*В данной статье рассмотрены вопросы применения цифровых технологий на уроке английского языка на примере изучения темы «Предлоги места». Дано краткое представление об использовании цифровых образовательных технологий в обучении английскому языку и примеры применения образовательных ресурсов на разных этапах урока с использованием различных интернет-ресурсов и цифровых образовательных платформ.*

*Ключевые слова: цифровые технологии, интернет-ресурсы, цифровые образовательные платформы, английский язык в начальной школе, мотивация*

В современных реалиях, где дистанционное обучение прочно вошло в жизни людей, встает вопрос: как можно модернизировать процесс обучения так, чтобы он соответствовал всем требованиям, но при этом у обучающихся сохранялся интерес и мотивация к изучению

английского языка. Использование цифровых технологий, а именно различных ресурсов сети Интернет стало неотъемлемой частью обучения.

Применение цифровых образовательных технологий имеет следующие достоинства:

- цифровые технологии можно использовать как во время дистанционных, так и во время очных занятий;
- появляется доступ к большому количеству материалов, которые позволяют разнообразить занятия и сделать их интереснее.

В настоящее время каждый человек использует Интернет для различных целей. Поэтому, если информационные технологии являются неотъемлемой частью жизни людей и одним из главных интересов, то их активное применение в процессе обучения может повысить мотивацию к обучению.

Английский язык – это предмет, на котором необходимо создать искусственную языковую среду для обучающихся, что предполагает активное использование цифровых технологий. Информационные ресурсы можно использовать на любом этапе урока и для решения разнообразных задач [5]:

- для введения нового учебного материала;
- для закрепления материала как во время занятия, так и в качестве домашнего задания;
- для проверки усвоения материала;
- для проведения самостоятельных и контрольных работ.

Помимо этого, цифровые технологии помогают сделать занятия по английскому языку более яркими и запоминающимися, повышают качество наглядности, позволяют организовать индивидуальный подход и развить самостоятельность у обучающихся, а также существенно облегчают работу преподавателя.

Мы рассмотрим применение цифровых технологий на примере изучения темы «Предлоги места» на уроках английского языка. [1] Данная тема играет большую роль при изучении английского языка и для комфортной коммуникации. Однако при использовании предлогов места у дошкольников и младших школьников возникает ряд трудностей. Неправильное употребление предлогов – это одна из самых распространенных ошибок, которую допускают изучающие английский язык. Именно поэтому изучению данной темы необходимо уделить достаточно внимания и сделать процесс обучения увлекательным.

Далее будут предложены варианты использования некоторых Интернет-ресурсов и онлайн-платформ для изучения темы «Предлоги места».

Для создания проблемной ситуации можно предложить учащимся описать сюжетные картинки с изображенными на них школьными принадлежностями, находящимися в разных частях комнаты, на английском языке. Сложность для учащихся будет заключаться в том, что ранее усвоенного материала будет недостаточно, так как предлоги места еще не были изучены. Для демонстрации сюжетных картинок можно использовать презентацию, сделанную в Power Point или онлайн-доску migo, на которой в процессе выполнения задания можно делать пометки.

На этапе формулировки темы урока и постановки целей можно продолжить использовать Power Point и онлайн-доску migo, где после обсуждения с учащимися будет появляться цель и задачи урока. Если занятие будет проводиться онлайн, то можно предоставить доступ учащимся и они смогут самостоятельно записать на онлайн-доску эти пункты или выбрать нужные из предложенных вариантов.

На следующем этапе – открытие нового знания, ввод лексики можно произвести с помощью двух видео: «On, in, under, by» и «In front of, behind, between» by Maple Leaf Learning. В этих видео вводятся предлоги, а запоминание происходит с помощью жестов, которые используются для каждого предлога. После просмотра видео в презентации или на онлайн доске можно показать картинки, соответствующие предлогам и еще раз их назвать.

На этапе первичной проверки понимания можно выполнить следующее задание: учащиеся описывают местоположение предметов на картинке в формате «вопрос-ответ», например: Where is a book? – The book is on the table. Все картинки можно показывать в презентации. Если занятие проходит дистанционно, то с помощью онлайн-доски можно сделать интерактивное задание «Yes or no», используя стикеры, которые учащиеся будут перемещать самостоятельно.

На этапе первичного закрепления можно выполнить следующее задание: на онлайн-доске разместить картинку, на которой изображена комната. Учащимся необходимо разместить предмет в соответствии с инструкцией, которую дает учитель, например «The ball is under the bed». В ходе онлайн занятия есть возможность дать доступ учащимся к доске, чтобы они самостоятельно двигали предметы. Для очного занятия можно распечатать картинку и давать инструкции устно.

Также для изучения данной темы можно использовать книжку «Where's Spot» by Eric Hill. Книга может быть как в бумажном виде, так и в формате видео с аутентичным озвучанием. Эта книга позволяет не только узнать или повторить предлоги, но и вспомнить такие темы, как «Animals», «Action verbs», «Furniture». Все развороты книги можно прочитать по одной схеме:

1. Кого и где нашла мама-собака? (Особое внимание уделить местонахождению животных, проговорить предлоги.)

2. Что делают животные, которых нашла мама-собака.

3. Нашла ли мама-собака Спота?

После прочтения книги можно:

- поиграть в Memory;
- разыграть сценку, используя героев из книжки;
- выполнить интерактивные задания на платформе LearningApps (например, соедини героя с местом, где его нашла мама-собака; выбери правильный предлог для обозначения места).

Для закрепления или повторения материала по теме «Предлоги места» можно использовать интерактивные презентации в Power Point (с заданиями вида «Choose the right preposition»), задания на платформе LearningApps (например, «Match the preposition with the correct picture»), интерактивные рабочие листы Liveworksheets, которые может проверить сама платформа, а результаты придут учителю на почту.

В качестве домашнего задания учащиеся могут выучить рифмовки по теме «Предлоги места» («Кто забрался на балкон? Смелый человек – on. А залез кто под веранду? Хитрый человек – under»), заполнить интерактивные рабочие листы или сделать творческое задание, где им нужно будет нарисовать свою комнату, а потом рассказать, где какой предмет находится, используя изученные предлоги.

Подводя итог, необходимо отметить, что использование цифровых технологий на уроке создаёт неограниченные возможности для преподавателя и обучающихся. Все описанные выше материалы можно использовать как во время очных занятий, так и во время дистанционных. И в обоих случаях интерес и желание изучать английский язык у обучающихся будет высоким.

### *Литература*

1. Апальков В. Г., Быкова Н. И., Поспелова М. Д. Английский язык. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский в фокусе». 2-11 классы: учеб. пособие для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 2020. URL: <https://catalog.prosv.ru/attachment/50643153530c03ee8d81b8c3057da080a3e7aa0e.pdf> (дата обращения: 21.03.2021).

2. Волкова Е.А. Методические подходы к использованию интерактивных средств в процессе обучения студентов непедагогических специальностей // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. N 3. С. 502-510.
3. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Эйдос. 2008. N 8(201). URL: <https://eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (дата обращения 21.03.2021).
4. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. N 8. С. 102-103.
5. Butko S.S., Emelyanov A.S., Kosarev V.E., Sergeeva M.G., Skoblikova T.V., Sorokin O.N. The method of training competitive specialists with the use of computer technology // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7(6). P. 650-655.

**Истратова С.С.**

*студент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: sonechkavolleyball@gmail.com*

**Тимошик А.И.**

*студент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: lvg2212@mail.ru*

**Хусанова З.М.**

*студент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: zulfiya\_husanova00@mail.ru*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПЛАТФОРМЫ КАНООТ!)**

*В данной статье рассматриваются вопросы выбора интернет-ресурсов для обеспечения цифровой образовательной среды на уроках английского языка. Особое внимание уделяется применению интерактивных образовательных технологий. Представлен обзор цифровой образовательной платформы Kahoot! и рассмотрены возможности её применения на уроках английского языка в начальной школе.*

*Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая образовательная среда (ЦОС), цифровые образовательные платформы, интерактивные образовательные технологии, английский язык в начальной школе.*

Двадцать первый век – век инновационных технологий, и во многом – цифровых технологий. Жизнь современного человека нельзя представить без различных гаджетов, Интернета, электронных пособий, книг и других электронных ресурсов. Процесс цифровизации затронул все сферы человеческой жизнедеятельности. Многие считают, что цифровые технологии заменили школьникам учебники и «живое» обучение в классе с учителем. Однако цифровые технологии могут основательно восполнить традиционные методы обучения и контроля знаний и обеспечить более полное углубление в предмет.

Термины «цифровизация образования» и «цифровое образование» все чаще встречаются в педагогической и методической литературе и означают применение цифровых технологий в образовании. [4]

В рамках реализации ФГОС информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) необходимы для создания информационно-образовательной среды образовательного учреждения и являются неотъемлемой частью образовательного процесса.

В 2016 году Правительством РФ было объявлено о создании приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (ЦОС), целью

которого было создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства. [2]

В 2017 году стартовал новый приоритетный проект «Цифровая школа», целью которого является создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. [1]

Внедрение ЦОС в образовательный процесс, а именно обеспечение ЦОС на уроке иностранного языка, насчитывает ряд преимуществ:

- возможность применения цифровых обучающих технологий;
- наилучшая наглядность учебного материала;
- большой спектр способов подачи учебного материала;
- облегчение проведения срезов знаний и различных тестирований по пройденным темам;
- четкое отслеживание прогресса и результата каждого ученика;
- разнообразность заданий и форм проведения уроков.

Многие учителя задумываются над тем, как сделать урок интересным и полезным, чтобы ученики активно занимались на уроке и при этом получали знания. Одним из требований ФГОС является широкое применение интерактивных образовательных технологий.

Главной особенностью интерактивных технологий является высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия и объединения участников. Интерактивные формы обучения отличаются от традиционных тем, что у них меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого. Таким образом, активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. [3]

На сегодняшний день мы все активнее движемся к тому, что современные гаджеты в скором времени заменят обычные тетради и учебники. Возможно, содержимое школьного портфеля в ближайшем будущем будет составлять планшет или ноутбук. Термин BYOD (Bring Your Own Device) – «принеси свое личное устройство» – впервые стали использовать в 2009 году. Он означает использование какого-либо мобильного устройства для доступа к информационным ресурсам при организации своего рабочего места. [5]

На сегодняшний день в Интернете размещено огромное количество интерактивных образовательных ресурсов, но многие из них, по нашему мнению, имеют свои недостатки. Например, многие материалы на сайтах представлены уже в готовом виде, без возможности корректировки. Они не всегда соответствуют требованиям ФГОС и УМК, а также индивидуальным возможностям учеников. Поэтому у каждого учителя возникает мысль о необходимости создания чего-то нового, того, что подойдет под определенные критерии и сформировавшиеся в каждом классе условия.

Поэтому особую популярность среди учителей приобретают такие цифровые платформы, с помощью которых можно создавать свои собственные модули обучения. Под модулем подразумевается набор практических и проверочных заданий по выбранной теме, а также варианты их выполнения – индивидуальные или групповые. Виды предлагаемых заданий зависят от выбираемой цифровой платформы.

Одним из интерактивных образовательных ресурсов является цифровая образовательная платформа Kahoot! С помощью данной цифровой образовательной платформы можно создавать тесты, опросы, викторины и другие учебные игры. Приложением можно воспользоваться как с компьютера/ноутбука, так и со смартфона.

Особенности цифровой образовательной платформы Kahoot!:

- простой и понятный интерфейс;

- разнообразие готовых учебных модулей («кахутов»), созданных другими пользователями (учителями);
- создание своих уникальных работ;
- время на выполнение задания учитель может выбрать сам;
- после ответа на вопрос сразу же появляется результат, ученики в режиме реального времени наблюдают за ходом игры и ее победителями;
- возможность индивидуальной и групповой игры (ограничений в количестве участников не имеется);
- получение статистики успеваемости, как по отдельному участнику, так и по групповой игре в целом.

Платформа может использоваться преподавателем как в очном формате обучения при помощи интерактивной доски, так и в дистанционном, при помощи рассылки или открытия доступа ко всем материалам и тестированиям.

Виды заданий, предлагаемых цифровой образовательной платформой Kahoot!, разнообразны и включают индивидуальную и групповую работу.

Задание с вопросами открытого типа (open-ended). В данной игре ученик должен сам ввести ответ на вопрос.

Пазл (puzzle). Разработчики данной игры добавили возможность использования технологии перетаскивания объектов “drag-and-drop”. С помощью данной технологии пользователь может расставлять ответы в правильном порядке. Это отличный способ сделать учеников более сосредоточенными и проверить более глубокое понимание темы.

Опрос (poll). По результатам голосования учитель может увидеть, сколько человек (в процентах) выбрало тот или иной вариант. Опрос позволит учителю получить мгновенную обратную связь, взаимодействовать с аудиторией в режиме реального времени и управлять динамикой игры.

Викторина (quiz). Этот вид задания предполагает вопросы со множественным выбором ответов (от 2 до 4), причем можно задать несколько вариантов правильных ответов (от 1 до 4).

Правда/ложь (true/false). В данной игре нужно выбрать, соответствует ли утверждение действительности (true) или в нем все же допущена ошибка/утверждение является неверным (false).

Платформа предусматривает два основных режима подключения: режим обучения (study) и режим игры (play).

Режим обучения (study) включает:

- режим переверачивание карточек (flashcards): появляется карточка с вопросом, пользователь должен вспомнить правильный ответ и перевернуть карточку, тем самым проверив себя на знание определенной темы;

- режим «проверь себя» (test yourself): в данном режиме пользователь решает тест с временным ограничением, которое выставил владелец данного «кахута»;

- режим «практика» (practice): данный режим идентичен режиму «проверь себя», единственное отличие – отсутствие временных ограничений.

Режим игры (play) включает:

- режим «вызов» (challenge): нужно отправить участникам ссылку – они переходят по ней в приложение и принимают вызов к игре (обязательно нужно поставить крайний срок прохождения игры (deadline));

- режим «прямой эфир» (host live): этот режим дает возможность играть группой в режиме реального времени;

- режим «лиги» (leagues): участнику нужно зарегистрироваться в лиге, добавить туда других участников, проходить «кахуты» в своём удобном темпе и смотреть, какое место в лиге он занимает.

Большинство режимов прохождения тестов становятся доступными после скачивания приложения на своё устройство. Игру можно запустить между двумя учащимися, тогда скорость ответа имеет большее значение – кто раньше ответит, тот и победит. Также в вашем уникальном тесте может участвовать любое количество пользователей. Тест можно пройти с любого устройства – смартфона, планшета, компьютера.

Каждый сыгранный «кахут» сохраняется в профиле учителя. Результаты сыгранных «кахутов» отображаются в виде отчетов. В каждом отчете содержится информация о групповом результате, индивидуальном результате (который включает количество правильных ответов и время выполнения заданий), рейтинг учеников, а также самый сложный и самый простой вопрос. На основании отчетов учитель может отслеживать как индивидуальную траекторию успеваемости ученика, так и успеваемость класса в целом.

Процесс цифровизации образования стремительно набирает обороты. Сегодня в интернете можно найти множество интерактивных обучающих платформ, выбор которых остается за учителем. Использование обучающей платформы должно быть удобным и доступным как для учителя, так и для учеников, интерфейс – понятным, наполнение должно соответствовать требованиям ФГОС.

### *Литература*

1. Приоритетный проект «Цифровая школа» [Электронный ресурс]: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 13 декабря 2017 года № 12. URL: <http://government.ru/projects/selection/693/> (дата обращения: 21.03.2021).
2. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. № 9. URL: <http://government.ru/projects/selection/643/> (дата обращения: 21.03.2021).
3. Барабина И.Е., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Карпова М.А., Лапшина И.А. Роль интерактивных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. N 5(39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protse/viwer> (дата обращения 21.03.2021).
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровое образование как системообразующая категория: подходы к определению [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. N 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu/viwer> (дата обращения 21.03.2021).
5. Butko S.S., Emelyanov A.S., Kosarev V.E., Sergeeva M.G., Skoblikova T.V., Sorokin O.N. The method of training competitive specialists with the use of computer technology // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7(6). P. 650-655.

***Кострюкова А.И.***

*студент Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г.Москва.*

*e-mail: nastyaafrenk@yandex.ru*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье рассмотрены вопросы важности изучения английского языка в динамичном, современном социуме. Описан потенциал игрофикации в обучении школьников*

*английскому языку. Проанализированы образовательные платформы и интернет-ресурсы с применением элементов игрофикации в обучении школьников английскому языку.*

*Ключевые слова: игрофикация (геймификация), игровые технологии, цифровые технологии, обучение английскому языку, образование*

Английский язык в мире является лидирующим средством международного общения. В постоянно меняющемся мире появляются новые подходы и методы, которые направлены на создание процесса изучения более мотивированного, что делает обучение интереснее, а важнее всего, познавательнее.

Игра – самое удивительное явление в человеческой жизни. Игра завоевывала внимание многих ученых. Игровыми методами обучения, а также особенностями игры как деятельности, положительно влияющей на обучение, занимались А.Н. Леонтьев, Стронин М.Ф., К.Д. Ушинский, Эльконин Д.Б., Сухомлинский В.А., Макаренко А.С.

По словам Л. С. Выготского, игра – это переработка пережитых впечатлений, построение на их основе новой действительности, которая отвечает запросам и влечениям самого ребенка [1].

Современный мир динамичен и цифровизация затрагивает и образовательную среду. Частое использование интернет-ресурсов и различных цифровых приложений в образовательном процессе порождает термин «игрофикация» или «геймификация».

Ник Пеллинг ввел термин «геймификация» в 2002 году. По его мнению, геймификация – это добавление игровых элементов к чему-либо, что не является игрой.

Второе название термина – edutainment вытекает из: education (образование) и entertainment (развлечение). Это методика, сочетающая учебу и развлечение. В 1948 году на студии Уолта Диснея появилось это слово, обозначающее образовательный мультсериал, но только в 90-х годах стали использовать эту методику. Первым примером является «Улица Сезам». И сейчас часто используется западными преподавателями.

Геймификация используется серьезными сервисами и приложениями. Это шанс изменения и адаптации мира под новый образ жизни людей.

Как известно, важнейший компонент педагогической деятельности – мотивация. Этот термин является производным от слова «мотив». Согласно Л.И. Божович, в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания – воплощение потребности [2].

Подрастающее поколение представляет собой ту категорию людей, которая испытывает значительный интерес к перспективным информационным технологиям и связанных с ними видам деятельности. Цифровая система современного мира открывает огромный потенциал в расширении и дополнении возможностей традиционного обучения. В основе создания более занимательного процесса обучения лежит использование игрового подхода. Геймификация (от англ. game – игра, gamification – игрофикация), обозначающий внедрение игровых механик в неигровых процессах, в том числе в образовании – внедрение обучающих компьютерных игр в учебный процесс. [3].

Основными элементами игрофикации являются:

1. Динамический элемент – сюжетные сценарии, необходимость внимания, концентрации, а также реакции участника в настоящий момент.
2. Механический элемент – использование игровых механизмов, таких как баллы, награды, рейтинг, приобретение новых возможностей у персонажа, покупка одежды и т.д.
3. Эстетический элемент – эмоциональная вовлеченность в процесс обучения.
4. Элемент социального взаимодействия – с помощью техник, обеспечивающих межпользовательское взаимодействие, укрепляются отношения между участниками.

Геймификация это применение игровых механизмов для мотивации учащихся, удержания внимания и достижения целей. А игра это система, в которой есть правила и роли, а результат не связан с образовательным процессом. Еще одно отличие от игры тем,

что реальность не превращается в игру, в то время как задаются игровые установки, которые соотносятся с реальностью.

В каждом образовательном процессе имеются свои достоинства и недостатки. К положительным можно отнести: повышение мотивации, внимания слушателя, вовлеченность в процесс действиями, исчезновение страхов из-за отсутствия критических последствий, коллективная сплоченность.

К отрицательным относятся: постоянная конкуренция создает напряженные отношения и, вследствие, ухудшает атмосферу, смещается мотивация.

При современных условиях реализации игрофикации в дистанционном обучении, усиливают вовлеченность студентов, путем задействования эмоциональных центров [4].

Элементы игрофикации в процессе обучения школьников английскому языку повышают мотивацию к познавательной активности за счет интерактивности обучения, дизайна образовательных игр и сюжета. Поставленные игровые задачи развивают внутреннюю мотивацию для выполнения образовательных задач и достижения образовательных целей.

Например, использование игровых презентаций на уроках с участием команд погружают в языковую среду [5].

Педагог может раздать каждой команде по планшету, где открыт сайт [studylanguages-online.com](http://studylanguages-online.com). В игре происходит помощь главному герою Незнайке в поиске верного ответа. Необходимо соединить вопросом с правильным ответом. В конце прохождения игры главный герой благодарит участников за помощь. SMART Technologies, помогают проводить такие уроки английского языка, на который спешит попасть каждый школьник.

Сайт UCHI.RU можно использовать на протяжении реализации всего курса изучения английского языка в школе, так как на сайте имеются задания с 1-11 класс, для подготовки к ОГЭ, а также проводятся онлайн-олимпиады, английские марафоны. На самом уроке с применением смарт доски можно предложить обучающимся подготовиться к контрольной по английскому языку. Задания аналогичны школьной программе, что облегчает подбор материала на уроке. А также предложить поучаствовать в олимпиаде решая задания и стать самым умным классом в школе, что очень мотивирует обучающихся. Сайт имеет рейтинговую систему среди обучающихся класса, классов в школе, школ в регионе и т.д. Возможна проработка заданий и подготовка к английской онлайн-олимпиаде. Имеется определенный интерфейс, где происходит поощрительная система за правильные ответы. Если же участник ошибся, то система не ругает, а приободряет, заново объясняет материал и дает право исправить ошибку и так до тех пор, пока ученик не поймет материал и не решит задание верно. Если это обучающиеся 1-2 классов, то задание написано на русском языке, с 3 класса задания прописаны на английском языке, с прохождением заданий повышается уровень и задания усложняются, тем самым ученики видят только свой уровень и свои личные достижения. Учитель на своем компьютере видит успеваемость, скорость прохождения и успехи своих учеников.

Для учеников средней и старшей школы при изучении английского языка можно предложить платформу [Duolingo.com](http://Duolingo.com). На портале собраны разнообразные письменные диктанты, уроки, на которых уделяется особое внимание разговорным навыкам. сайте [Quizlet](http://Quizlet). Творческим дополнительным заданием может быть создание собственного задания с помощью специальных конструкторов.

Игрофикация занимает достойное место в цифровизации образовательного процесса и является неотъемлемой частью цифровой образовательной среды.

### *Литература*

1. Глаголева К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. 2017. N 4(138). С. 324-326.

2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: 1972. С. 41-42.
3. Карпенко О.М., Лукьянова А.В., Абрамова А.В., Басов В.А. Геймификация в электронном обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. N 4.
4. Титов С.А., «Геймификация» дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Cloud of science. 2013. N 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения 21.03.2021).
5. Butko S.S., Emelyanov A.S., Kosarev V.E., Sergeeva M.G., Skoblikova T.V., Sorokin O.N. The method of training competitive specialists with the use of computer technology // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7(6). P. 650-655.
6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.
7. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одарённых детей // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 97-101.

**Романюк П.Ф.**

*студент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, Москва*

*e-mail: RomanuykPF@mgpu.ru*

**Царева В.Е.**

*студент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета*

*e-mail: TsarevaVE@mgpu.ru*

## **ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПОМОЩИ ПРИЛОЖЕНИЯ «КАНООТ!»**

*Статья посвящена проблеме и актуальности цифровизации начального образования. Авторами были проанализированы одно из самых популярных программ для изучения английского языка, выделение плюсов и минусов программы. Рассмотрена программа «Kahoot!», как приоритетная. Рассмотрены основные функции.*

*Ключевые слова: цифровизация, начальное образование, английский, приложение.*

Как учить, чтобы ученик проявлял интерес к знаниям? Как известно, «Век живи — век учись». Ребенок с раннего возраста должен понимать, что все достигается собственным трудом, приносящим пользу и радость, рождает желание вновь узнавать что-то новое. Именно поэтому «ученик, который учится без желания, — это птица без крыльев». Желание — это неотъемлемая часть успеха. В связи с технологическим прогрессом для современного поколения характерна работа с информационными ресурсами и технологиями, что имеет свое название — цифровизация. [2, с.98]

Цифровизация — это внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни и самое главное, в образование. Это явление вызвано стремительным развитием информационных технологий в большинстве стран мира.

В настоящее время, проблема цифровизации образования стоит на повестке дня не только в России, но и повсеместно. В России стараются добавлять как можно больше работы на электронных носителях. Например, интерактивные доски, электронные приложения к учебникам, сами электронные учебники и тому подобное. Но актуально ли это для всех предметов, тем более начальной школы? Изучив определенные материалы и основываясь на собственном опыте, мы стали узнавать о преимуществах цифровизации в начальных классах и как можно, используя технические ресурсы вести уроки английского языка.

При изучении иностранного языка в начальной школе приходит осознание того, что для настоящего знакомства с окружающим миром, другими странами, народами, их традициями и обычаями важно грамотно говорить и понимать речь, читать и писать.

На начальной стадии закладывается основа коммуникативной функции, позволяющей осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей.

Обычно, ученики начальных классов приступают к изучению английского языка с удовольствием, ведь для детей этот предмет совершенно новый и поэтому вызывает у них невероятный интерес. Одна из главных задач учителя этот интерес сохранить в перевозданном виде. Реальные потребности школьников младшего возраста в общении и познании должны быть взяты на учёт.

У детей действует игровая мотивация, а также использование всех механизмов запоминания: зрительного, слухового, двигательного, использование, которой позволяет создать отличные условия для овладения иностранным языком.

Проблемы формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у современных школьников младшего возраста требуют от учителя использования различных методик, позволяющих повысить интерес к изучению предмета, развивать творческую активность школьников.

Обучение всем видам деятельности должно проходить в комфортной и дружелюбной обстановке, а это становится труднее с учетом дистанционного обучения без прямого контакта с учениками. При удаленной работе очень сложно увидеть работу учеников, понятен ли им весь материал. Поэтому, здесь мы находим применение различных игровых технологий на уроке, которые могут способствовать успешному обучению детей иностранному языку.

Технология «Игрофикация» играет важную роль среди онлайн-технологий для современной школы, которая используется с дидактической целью. При помощи цифровизации создаются, а главное, используются приложения для более продуктивного и успешного обучения. Данные технологии способствуют использованию и интеграции ресурсов Интернет и цифровые технологии, при помощи которых развиваются необходимые учащимся начальным классам навыки. Одним из таких приложений является приложение «Kahoot!».

Kahoot! – это уникальный сервис для создания интерактивных игр по определенной заданной системе. Его можно использовать для обучения и закрепления знаний учащихся.

Приложение работает как в настольной версии для компьютеров, так и на смартфонах. Данная платформа уникальна простотой своего интерфейса и удобством работы с учениками. Есть огромное множество режимов работы в «Kahoot!», но в данной статье мы рассмотрим самые базовые и удобные для работы с учащимися начальной школы. [1, с.226]

Первый режим это, режим викторины или как его можно назвать «Practice». Создавая викторину, можно добавлять от 2 до 4 вариантов ответа. В конце прохождения каждому участнику викторины будут показаны его ошибки или же можно коллективно выполнять задание викторины разбив класс на команды. Удобство в том, что, транслируя викторину на экране или интерактивной доске ученики могут выбирать вариант ответа на своем смартфоне. Что облегчает задачу учителю, не печатая лишние листы тестов, а сделав викторину более увлекательной. Также есть режим викторины на время или как его можно назвать «Test Yourself», что способствует более интересному проведению занятия и созданием соревновательного духа.

Второй режим это «Flashcards». Данный режим подходит больше для изучения новой информации или проверки пройденного материала. Одним из примеров может послужить изучение новых слов, которые в начальной школе стараются изучать в большом количестве для пополнения словарного запаса. Например, появляется изображение какого-то предмета, дети говорят название этого предмета и затем переворачивают данную карточку и видят написание данного слова. В интерактивной форме детям более комфортно

и интереснее изучать новый материал, чем просто прописывать слова, транскрипцию и перевод в словарь.

Но как же работать с «Kahoot!»? Есть небольшая инструкция, которая проста в использовании.

На уроке учитель заходит на сайт <https://kahoot.com/>. Сайт выводится на экран или интерактивную доску. Учитель нажимает на иконку, где написано «Play it». В это время генерируется ПИН-код для интерактивной игры, которые ученики вводят на смартфоне. Учитель контролирует регистрацию учеников, чтобы они все выполнили правильно. Учитель проверяет готовность учеников и включает интерактивную игру. Учащиеся заходят на своих электронных устройствах на сайт [kahoot.it](https://kahoot.it) или приложение и вводят ПИН-код игры. Ученики вводят свою фамилию и имя, отвечают на вопросы игры со своих электронных устройств. На экран выводятся результаты по каждому элементу игры и в целом за интерактивную игру.

Также в сервисе появилась новая функция, просмотра статистики каждого обучающегося. Учитель может увидеть, как и общую информацию о знаниях класса, так и индивидуальную. В связи с этим педагог может понять какие конкретно темы не до конца понятны ученикам и более детально проработать пробелы в знаниях.

Выделим основные преимущества «Kahoot!»:

1. Мгновенный результат проведенных интерактивных игр.
2. Неограниченное количество участников в интерактивной игре.
3. Элементы игры – мотивация на обучение.
4. Обратная связь с учениками.
5. Простота создания интерактивных игр и работы в приложении.
6. Сохранение интерактивных игр и их результатов в системе и на компьютере.
7. Простая регистрация учеников.

Несмотря на плюсы Kahoot, приложение имеет недочёты:

1. Технические ошибки во время интерактивной игры;
2. Сайт не адаптирован под русский язык;
3. В викторине максимум 4 варианта ответа, для некоторых работ не подходит.

Но использование сервиса «Kahoot!» дает возможность ученикам начальной школы развивать их мышление. Приятный интерфейс, динамичная анимация и спортивный интерес в викторинах увлекает учащихся в учебный процесс.

В результате получаем следующие положительные эффекты:

- появление устойчивой мотивации у детей младшего школьного возраста;
- обучающиеся получают представление о электронных устройствах и его возможностях;
- формирование навыков в работе с интерактивными играми;
- развитие творческой активности.

Также мы можем подтвердить, что технологии цифровизации актуальны для работы с современными школьниками младшего возраста. Данный вид работы является доступным для всех, помогает разнообразить урок и создать атмосферу игры. Учащиеся становятся более усидчивыми и мотивированными за счёт интерактивных игр, которые основаны на школьной программе. Цифровизация может казаться непонятной для многих педагогов, так как этот подход многие считают неправильным и что ученики не запоминают материал, но если его преподнести в интересной форме и наряду с современными технологиями, то уроки будут проходить намного продуктивнее и познавательнее. [3 с.651-652]

### *Литература*

1. Чекуров А.Ю Дистанционные образовательные технологии как инструмент оптимизации обучения иностранным языкам в средней школе // Закономерности и

тенденции инновационного развития общества. - 2020. - С. 224-227. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41876275> [Дата обращения: 17.03.2021]

2. Арябкина И. В., Старостина Е. В. Роль информационных технологий в современной начальной школе // XXIX Ершовские чтения. Педагогическое образование: вызовы времени. - 2019. - С. 98-99. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38308803&> [Дата обращения: 17.03.2021]

3. The method of training competitive specialists with the use of computer technology. 1 Sergeeva M.G,2 Skoblikova T.V,3 Sorokin O.N,4 Kosarev V.E,5 Emelyanov A.S,6 Butko S.S/ Journal of Critical Reviews ISSN- 2394-5125 Vol 7, Issue 6, 2020. p.650-655

*Тихонова Ю.А.*

*студент Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г.Москва  
e-mail: TikhonovaYA@mgpu.ru*

## **ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПОМОЩИ ПРИЛОЖЕНИЯ «DUOLINGO»**

Сегодня английский язык очень ценится во всем мире. Миллионы людей используют его в своей повседневной жизни, и с каждым годом число носителей этого языка растет. Английский присутствует в различных областях мировой жизни, таких как политика, спорт, наука, экономика и другие. Многие родители учат своих детей этому языку с колыбели. Они делают это, чтобы у их ребенка было больше областей, в которых он преуспеет в будущем. Кроме того, английский язык чаще всего преподается как иностранный язык в государственных учебных заведениях. В настоящее время мобильные технологии и мобильные приложения становятся неотъемлемой частью обучения, включая изучение иностранного языка. Исследования мобильного обучения показывают, что использование мобильных телефонов и приложений по-прежнему полезно для изучения иностранного языка, особенно из-за его специальных функций (таких как интерактивность, повсеместность или мобильность)

Интерактивность - очень важный параметр в обучении младших учеников, который влияет на усвоение новых знаний. [1, с 9]

В этой статье рассматриваются плюсы и минусы использования мобильных приложений при изучении английского языка учащимися начальной школы на примере приложения "Duolingo". А также приводятся примеры использования в образовательном процессе и особенности работы в этой программе.

Ключевые слова: английский язык, младшие школьники, информационные технологии, мобильное приложение, образование

Язык является одним из важных компонентов, влияющих на международную коммуникационную деятельность. Сегодня очень важно знать иностранный язык. Согласно онлайн-изданию "этнолог: языки мира", английский возглавляет список из 200 наиболее распространенных языков. И каждый год количество ораторов увеличивается. [4, с 140] Вы можете выучить язык самостоятельно, используя специальные приложения и веб-сайты или в классах с наставником. Сейчас мобильные технологии, все чаще используется в обучении. Примером использования может служить МЭШ (Московская Электронная Школа). Эта платформа обеспечивает доступ к электронной библиотеке школьников, оценкам, тестам и сценариям уроков. Во время пандемии этот ресурс активно использовался. Также занятия проводились с использованием мобильных приложений. Например: «Microsoft Teams» и «Zoom». Образовательные учреждения организовывали онлайн встречи, где учителя проводили занятия. Благодаря этому удалось продолжить процесс обучения в такой сложной эпидемиологической ситуации, которая была в стране. ЦДЗ (цифровое домашнее задание) также использовалось. Учителя прилагали ссылки, документы и тесты к своим

домашним заданиям в электронном журнале. А ученики, в свою очередь, ознакомились с материалами в электронном дневнике и выполняли необходимые задания, после чего получили оценки. [3, с 175-176]

Цель данной статьи: выявить преимущества и недостатки использования мобильных приложений во время образовательного процесса при обучении младших школьников на примере «Duolingo». Так же автор ставит перед собой следующие задачи: 1. Изучить особенности работы в приложении «DUOLINGO». Его плюсы и минусы. 2. Рассмотреть возможность применения данного приложения на уроках английского языка в младших классах.

Можно ли использовать приложение при обучении в классе?

Мы предполагаем, что такое возможно, и постараемся показать это на приложении Duolingo при обучении младших школьников. Уверенность в возможности использования появилась после прочтения статьи «The method of training competitive specialists with the use of computer technology» [5, с 650-655]

При обучении английскому языку необходимо помнить, что весь процесс обучения должен основываться на играх, активных действиях, визуальных методах, а также должен быть понятен детям. [2, с 80-81] "Duolingo" — это приложение, ориентированное на изучение языка. Стоит отметить, что его можно запускать не только на телефоне или планшете, но и на компьютере. Вам просто нужно перейти на официальный сайт. В первый раз, когда подключаетесь, вы должны выбрать язык, который хотите изучать, в нашем случае английский, цель, с которой вы планируете учиться, и приблизительную цель на день. Затем, если ранее изучали выбранный язык, можете пройти тест для определения уровня. И если нет предыдущего опыта обучения, вы можете начать занятия сразу.

Как приложение может помочь вам выучить язык?

Одним из преимуществ " Duolingo " является наглядность. Таким образом, карточки, которые используют для объяснения и визуализации новых слов, способствуют памяти. В будущем ребенок сможет сопоставить название и рисунок.

Помимо изучения орфографии и значения новых слов, он также сможет научиться правильно произносить слово. Благодаря профессиональному озвучиванию ошибки в произношении сведены к минимуму.

В этом приложении упражнения также направлены на то, чтобы ребенок мог произносить новые слова самостоятельно. Это важно, потому что звук играет очень важную роль в любом языке. В конце концов, если вы произносите слова неправильно, никто не поймет вас. Например: desert/dessert, cook/cooker, personal/personnel, diary/dairy.

Как использовать "Duolingo" в своих уроках?

Вы должны учитывать возрастные характеристики учащихся. Это особенно важно при работе с младшими учениками. Важно помнить, что удерживать внимание ребенок может только 15 минут. При этом, он может легко отвлечься на то-то другое, на его взгляд более интересное. Это могут быть любые звуки, картинки или даже сосед по парте. Так же стоит помнить и об энергичности младших школьников. Но из-за этого у них повышена утомляемость. Дети не могут целый день лишь бегать и скакать.

Многие школы оснащены электронными досками, которые могут и должны использоваться на уроках. С помощью этих досок вы можете отображать задачи с официального сайта «Duolingo» в информационных целях. Вы также можете сделать тест знаний. Допустим, задача отображается на экране, и ребенок должен написать то, что он слышит, перевести предложение или сопоставить слово с изображением. Благодаря результату педагог может видеть статистику. После завершения можно увидеть, открыта ли новая задача.

Подводя итог, приложение имеет следующие преимущества: наглядность, профессиональная озвучка, разнообразие задач.

Но есть и недостатки. Например, задания в приложении могут не совпадать с учебной программой. Кроме того, необходимые темы и задачи могут быть заблокированы. Чтобы получить доступ, вам нужно решить все задачи, которые были ранее.

Используете ли вы это приложение в образовательной практике или нет, зависит только от вас, но стоит обратить внимание на приложения для изучения языка в целом. Использование этих приложений в образовательной практике и особенно в образовании младших школьников.

### *Литература*

1. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // ИЯШ. 1985. № 2. 2. Биболетова М. З. Английский язык. 1-4 кл. М. : Титул, 2004.
2. Базылова Жазира Глеуковна Эффективные методы преподавания английского языка в начальном звене // International scientific review. 2016. №20 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-nachalnom-zvene> (дата обращения: 14.03.2021).
3. Исмагилова Г.К., Крикунов Е.В. Мобильные приложения как современное средство изучения английского языка // Инновационная наука. 2017. №4-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-kak-sovremennoe-sredstvo-izucheniya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 14.03.2021).
4. Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2021. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-fourth edition. Dallas, Texas: SIL International. URL: <http://www.ethnologue.com>. (дата обращения 12.03.2021)
5. Sergeeva M.G,<sup>2</sup> Skoblikova T.V,<sup>3</sup> Sorokin O.N,<sup>4</sup> Kosarev V.E,<sup>5</sup> Emelyanov A.S,<sup>6</sup> Butko S.S The method of training competitive specialists with the use of computer technology // Journal of Critical Reviews ISSN- 2394-5125 Vol 7, Issue 6, 2020. p.650-655
6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Кузнецова И.А.*

*студент института Педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: KuznetsovaIA@mgpu.ru*

*Глущенко А.И.*

*студент института Педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: GlushchenkoAI@mgpu.ru*

## СПОСОБЫ УВЕЛИЧЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье представлены технологии увеличения словарного запаса младших школьников, которые могут быть использованы учителями английского языка в начальной школе. Данные технологии помогут детям лучше усваивать новую лексику и осознанно ее использовать.*

*Ключевые слова: словарный запас, активный словарь, пассивный словарь, мнемотехника, способы увеличения словарного запаса.*

Английский язык является языком международного общения, без которого сложно обойтись в современном мире. Даже в повседневной жизни мы встречаем английскую лексику во многих вещах, которые нас окружают (например: бутылка «Coca-cola», бальзам для губ «Hi, Barbie», маркер «Berlingo», крем «Egg Planet», шоколад «Milka», шампунь «Head&Shoulders» и т.д.). Именно поэтому стоит изучать английский язык и прививать любовь к нему с раннего возраста.

Кроме того, знакомство детей с английским языком необходимо начинать с детства, так как в этом возрасте легче всего приобщить детей к иностранному языку, познакомить с грамматикой, лексикой, чтением, письмом и аудированием, а также привить любовь к его дальнейшему изучению.

Формирование социокультурной компетентности так же целесообразно начинать в начальной школе, отмечает в своем исследовании Чистик А.А., когда ребенок максимально восприимчив к влиянию, оказываемому на него педагогом [5, с. 98].

В наше время учителя начальных классов почти не используют нестандартные способы работы с детьми на уроке английского языка, поэтому мы бы хотели поделиться ими в данной статье, а именно со способами увеличения словарного запаса на уроках английского языка у детей младшего школьного возраста. Но сначала мы бы хотели раскрыть определение понятия «словарный запас».

Словарный запас – это совокупность слов, как обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек, образующие его словарный состав, или лексику. [3, с. 257]

Каждый человек имеет объемный словарный запас, но существуют слова, которые он редко употребляет в своей речи. Слова, которые человек не употребляет или редко использует, но понимает и узнает в тексте – это пассивный словарь. А слова, которые человек употребляет в своей речи – это активный словарь.

Приведем пример: если у учащихся спросить «Why are you?» (Как ты?) в большинстве случаев дети ответят следующим образом: «I am good», «I am great», «I am fine», эти слова входят в их активный словарный запас, потому что они часто используют их в своей речи. Меньшая часть учащихся ответила бы на данный вопрос так: «I am magnificent», «I am excellent». Выбор слов в речи ребенка зависит от его уровня знаний иностранного языка, а также от объема словарного запаса. Если ребенок находится на

начальной стадии изучения языка, то такие слова как magnificent и excellent будут находиться в его пассивном словаре. Мы бы хотели поделиться способами работы с детьми начальных классов, которые помогут перевести лексику из пассивного словарного запаса в активный.

*Первый способ: «Мнемотехника»*

Мнемотехника — (от греч. mnemonikon - искусство запоминания) — «совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций (связей)». [4, с. 3]

Суть данного способа заключается в подборе созвучных слов на родном языке. Например: слово «white» (белый) созвучно с русским словом «вата», слово «sleep» (спать) похоже по звучанию на русское слово «слипаются», поэтому можно ассоциировать его со следующей фразой «СЛИПаются глаза, пора спать». Учащиеся на основе ассоциации приходят к переводу данного слова. Благодаря такому способу дети лучше запоминают новую лексику.

Мнемотехнику можно использовать на уроках освоения новых знаний, когда учащимся необходимо изучать новую лексику. Дети самостоятельно с помощью педагога придумывают собственные ассоциации к каждому новому слову. Данный способ работы поможет в изучении новой темы детьми.

*Второй способ: «Лексические игры»*

Лексические игры – это игры, без которых сложно обойтись в современных уроках английского языка. Их можно использовать как с детьми начальных классов, так и с учащимися более старшего возраста. Данные игры можно использовать при работе с учащимися разных уровней владения английским языком (как с начальным, так и с более продвинутым).

На начальном уровне изучения английского языка можно использовать разнообразные игры на изучение алфавита, правописание букв и слов. На более высоком уровне можно использовать игры со сложными словами и словосочетаниями.

Приведем пример лексической игры, которую можно провести с детьми, учащимися на начальной ступени обучения:

*Лексическая игра: «Азбучный тир»*

Для данной игры необходимо подготовить карточки с буквами алфавита, которые будут висеть на доске/стене или лежать на полу (по усмотрению учителя). Задача детей – попасть мячом по карточке. Если ребёнок попал в ту или иную букву, то он называет слово, которое будет начинаться на неё. Например: выпала карточка на букву S, ребёнок называет слово «sister». Если учащийся знает больше одного слова, может назвать несколько. За каждый ответ дается один балл. Выигрывает тот, кто набрал больше всего баллов.

Приведем пример лексической игры, которую можно использовать с детьми, учащимися на более высокой ступени обучения:

*Лексическая игра: «Find the stranger»*

Учитель делит детей на 2-3 группы. Каждой команде выдает по группе слов (от 3 до 5). Слова, которые получают учащиеся, логически связаны друг с другом, кроме одного. Задача детей – найти лишнее слово в заданной цепочке и рассказать, почему именно оно лишнее. Выигрывает та команда, которая сделает и объяснит как можно больше цепочек слов.

Примеры цепочек:

Zoo, cow, mouse, horse, cat;

Meat, bread, hungry, salad, past;

Arm, finger, eyes, head, grey.

*Третий способ: «Стена слов»*

Для данного способа работы с детьми необходимо организовать специально отведенное место в виде стены. Учитель просит детей записать новые слова на карточках, которые они узнали вне школы. С одной стороны слово, с другой – его определение или

перевод. Данные карточки крепятся на стену для того, чтобы дети знакомились с новой лексикой.

После того, как все дети прикрепят свои карточки, учитель начинает использовать «Стену слов» на уроках английского языка во время игр (например: Кроссворд, Поле чудес, Виселица и т.д.).

*Четвертый способ: «Слово по контексту»*

Следующий способ заключается в подборе нужного слова по смыслу предложения.

Например: 1. Garfield is a \_\_\_\_\_.

В данном предложении говорится о герое мультфильма. Задача детей догадаться о пропущенном слове по содержанию предложения, т.е. зная данный мультфильм ребенок с лёгкостью сможет записать пропущенное слово.

2. \_\_\_\_\_ becomes ice when freezes.

По смыслу предложения учащийся сможет догадаться о том, какое слово необходимо вставить в пропуск. Данный способ можно использовать на занятиях повторения изученного материала, чтобы дети смогли в дальнейшем использовать в своей речи новую лексику.

*Пятый способ: «Mind map» (интеллект карта)*

В данном способе учитель вместе с детьми составляет интеллект карту по той или иной теме предмета. Например: учащиеся 3 класса начинают изучать новую тему «School subjects». По данному разделу обучающиеся вместе с педагогом составляют «Mind map», т.е. создается некая схема слов по данному разделу. Эту карту все дети составляют индивидуально с использованием различных канцелярских принадлежностей, благодаря которым можно украсить данную работу. Данный способ заключается в следующем: в центре пишется главное слово, т.е. тема урока, от него идут разветвления с другими словами, относящимися к главной теме урока, которая написана в центре.

Для лучше ознакомления с подобной интеллект картой предлагаем следующий пример: в центре листа пишем словосочетание «School subjects», от этого слова идут разветвления со словами: «Art», «History», «Music», «PE», «Maths», «Science», «Geography», «English».

Следующий способ, с которым мы бы хотели вас познакомить, можно использовать в виде домашнего задания учащимся на каникулы либо во внеурочной деятельности.

*Шестой способ: «Словарный календарь»*

Все мы знаем, что каждый год перед началом летних каникул учителя дают детям список литературы для самостоятельного чтения. Данный способ работы очень эффективен, ведь учащиеся продолжают изучать что-то новое вне школы. Поэтому мы хотим предложить подобную работу учителям английского языка, а именно составление «Словарного календаря».

Процесс работы над календарем: учитель просит обучающихся завести календарь на три месяца, в котором дети будут записывать каждый день новое слово, с которым они познакомятся во время каникул. Таким образом, у учащихся за всё лето будет 90 новых слов, т.к. каждый день они узнавали что-то новое.

После каникул дети приходят в школу с сочинениями о том, как они провели лето. В данной работе учащиеся должны использовать некоторые слова, которые узнали во время отдыха. Со своими сочинениями обучающиеся выступают на классном часе перед остальными детьми.

Все приведенные выше игровые технологии возможно осуществлять в начальной школе при условии гибкого управления педагогическим процессом со стороны учителя. По мнению Апаринной Ю.И., адаптивная дидактическая речь является универсальным средством по созданию на уроке необходимых условий для продуктивной учебной деятельности [1, с. 10].

Вышеописанные способы увеличения словарного запаса помогут учителям английского языка, преподающим в начальных классах, разнообразить деятельность детей

на уроке, а также помочь учащимся быстро и эффективно овладеть новой лексикой, которая будет находиться в их активном словаре.

### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2016. – С. 7 – 13.

2. Гальскова Н.Д., Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003 — 192 с. (Метод, биб-ка).

3. Усольцева, Д. А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения / Д. А. Усольцева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 23 (157). — С. 256-258. — URL: <https://moluch.ru/archive/157/44372/> (дата обращения: 01.03.2021).

4. Фатеева, Г. И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г. И. Фатеева. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). — Москва: Буки-Веди, 2018. — С. 3-5. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14274/> (дата обращения: 03.03.2021).

5. Чистик А.А. Формирование социокультурной компетенции школьников в процессе обучения этикетным речевым жанрам // Наука и образование в современном мире: Материалы между. науч.-практ. конф. — Нефтекамск: НИЦ «Мир науки», 2018. — С. 96–100.

6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

**Воеводина Т.В.,**

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

*tatiana.voevodina.2017@mail.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена использованию сказки на уроках английского языка и ее роли в формировании лексического навыка на примере сказки «Goldilocks and the Three Bears».*

*Ключевые слова: волшебная сказка, лексическое умение, речевая активность, задания.*

*The article is devoted to the use of fairy tales in foreign language lessons and its role in the formation of lexical skills on the example of the fairy tale "Goldilocks and the Three Bears".*

*Keywords: fairy tale, lexical skill, vocabulary, speech activity, tasks.*

Формирование лексической компетенции является одной из целей обучения иностранному языку. Ее развитию способствует использование одного из жанров фольклорного материала - сказки, которая повышает интерес к изучению языка, расширяет кругозор о культуре страны изучаемого языка и вносит разнообразие в образовательный процесс. Сказки являются богатым языковым материалом, к тому же, разряжают обстановку и создают комфортные условия для обучающихся.

В сказках содержатся необычные слова или звукоподражательные элементы, рифмы. В сказках используется экспрессивный язык метафоры, гиперболы, аллитерации, а также же разговорный язык простого народа. Повтор слов и фраз характерен

для сказок, что само по себе способствует изучению языка. Содержание сказочных произведений, их предсказуемый шаблон событий и иллюстраций - все это играет в пользу догадки незнакомых слов [5].

Формирование лексического навыка с помощью фольклора повышает эффективность запоминания лексики, фразеологизмов, создавая благоприятные условия к их практическому использованию. С помощью сказки педагог может развивать у учеников все четыре вида речевой деятельности, языковую догадку, создавать условия для развития умения вести монолог и диалог, высказывать свою точку зрения.

Сказка «Goldilocks and the Three Bears» способствует расширению словарного запаса и учит употреблять в своей речи эпитеты (*golden hair, beautiful, dangerous, nice, tidy, good, thirsty, hungry, very hot, very cold*), фразовые глаголы (*look for, come into, wakeup, walkout, go into, look at*). Она представляет собой богатый материал для повторения грамматики: Present Simple («*They play every day*», «*Every day she goes to the village*»), Present Continuous («*She`s going to the forest*»), порядковые числительные (*first, second, third*). Помимо этого, в тексте сказки можно найти использование конструкций: *has got* («*She`s got golden hair*»), *there is/are* («*There are three beds*»); глагола *can* («*We can play*»).

Работу над этой сказкой по формированию лексической компетенции следует начать с прогнозирования сюжета сказки. Затем перейти к знакомству с лексическими единицами, которые наиболее часто употребляются в контексте, например, *forest, animal, house, Goldilocks, Baby Bear, Daddy Bear, Mummy Bear, bowl, bed*. Целесообразно на данном этапе использовать аудиовизуальные средства обучения, которые позволяют ввести новую лексику и отработать ее использование. Звуковое сопровождение концентрирует внимание детей на произношении слов, а использование видеоряда способствует запоминанию лексического значения слова.

Как утверждают в своем исследовании Апарина Ю.И. и Межина А.В. эмоциональная основа выполняемого задания очень важна для младшего школьника на первом этапе формирования говорения как вида речевой деятельности. Работа со сказкой является прекрасной основой для стимуляции паттерн коммуникации [2, с. 36].

После первого прочтения можно предложить описать главную героиню (Goldilocks), сюжетные повороты истории. Применение современных цифровых технологий способствует развитию и навыков аудирования, например, с помощью выполнения такого типа задания: услышав слово/словосочетание обучающийся должен выбрать изображение этого слова из ряда предложенных. В работу над сказкой можно включать упражнения на восстановление последовательности событий в сюжете, побуждая обучающихся на вторичное прочтение сказки.

Задание - вставить пропущенные слова в предложения, способствует закреплению изученных лексических единиц.

*Fill the missing words.*

*Goldilocks has got ... hair.*

*There are three ... of soup on the table.*

*There are dangerous ... in the forest.*

*Goldilocks sleeps in the third ... .*

На этом же этапе могут быть применены задания в форме выбора верного или неверного утверждения.

*Tick (+) True/False.*

*Goldilocks has blond hair.*

*There are two bowls of soup on the table.*

*Goldilocks eats all the soup from the third bowl.*

*Goldilocks sleeps in the first bed.*

*Goldilocks and Baby Bear play every day.*

Затем можно переходить к созданию собственных монологических высказываний (например, краткий пересказ сюжета или фрагмента сказки), построение диалогических

высказываний – разыгрывание диалогов. Необходимо включение заданий на тренировку навыков письма - можно предложить обучающимся придумать альтернативное окончание сказки или написать свою.

Итог можно подвести с помощью викторины, театральной постановки, способствующей запоминанию лексики через эмоциональную память. Благодаря театрализации обучающиеся способны преодолеть речевой барьер, перевоплощаясь в героев любимой сказки.

К тому же, на протяжении всего процесса работы над сказкой можно предложить каждому ученику создать собственный словарь по сказке «Goldilocks and the Three Bears», что позволяет обучающимся узнать что-то новое об изучаемом языке, опять же способствуя развитию лексического навыка.

Нельзя не отметить ведущую роль педагога при организации работы со сказкой на уроках иностранного языка в начальной школе. Полифункциональная система дидактического коммуникативного воздействия учителя, выраженная через адаптивную речь, позволит обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику и достичь максимально продуктивного результата [1, с. 239].

Таким образом, использование сказок позволяет избежать монотонного заучивания лексики, вырабатывает навыки верного произношения, интонации и вносит новизну в речевые ситуации, развивая все виды речевой деятельности и побуждая к изучению языка, его культуры, стимулирует интерес к литературе, активизирует лексическую и коммуникативную компетенции.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2007. №1(45). С. 238-240.
2. Апарина Ю.И., Межина А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. №7. С. 33-37.
3. Бочарникова А.С., Ерёмкина С.А. Использование сказки на уроках английского языка в средней школе // Филологический класс. - 2017. - №2(48). - с.57-62.
4. Нельзина Е.Н., Норина О.В. Интегративное развитие иноязычной речевой компетенции младших школьников на основе сказки // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2016. - №12. - с.190-196.
5. Панкратова О.В., Солодовникова О.К. Роль сказки в обучении иностранным языкам // Проблемы современной науки и образования. - 2016. - №3(45). - с.119-121.
6. Swan J. Goldilocks and the Three Bears (Primary Classic Readers: Level 1) / J. Swan. – London: New Editions - English Language Teaching., 2004. - 35 p.

***Гороховцева А.А.***

*Студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*Gorokhovtsevaaaa@mgpu.ru*

### **ИЗУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются исторические процессы заимствований слов из французского языка, их анализ, а также классификации. На примере английских слов из разных сфер жизнедеятельности людей, показаны способы словообразования.*

*Представлена технология ознакомления младших школьников с французскими заимствованиями.*

*Ключевые слова: заимствования, английский язык, французский язык, история.*

*The paper examines historical processes borrowings from French language, analyzing of them, and classifications. Using the example of English words from different areas of live activity of people, the ways of word formation are shown.*

*Keywords: borrowings, English language, French language, history. The technology of familiarization with French borrowings is presented.*

На сегодняшний день мы знаем основную информацию об английском языке: 26 букв, есть множество времен, существуют различные правила чтения и многое другое. Все мы так или иначе учили его в школе, университете или где-то еще. Многие интересуются английским только с одной стороны, с образовательной, но мало кто интересуется с другой — исторической.

У английского языка богатая и интересная история, связанная с завоеваниями. История, начинающаяся с германского племени, на диалекте которого говорили жители Британии в 5 веке.

Развитие английского языка проходит 3 периода: древнеанглийский, среднеанглийский и новоанглийский. В период среднеанглийского языка происходит смена власти от короля Канута к принцу Эдуарду. Эдуард был больше французом, чем англичанином, так как свою юность провел во французской провинции Нормандия [6, с. 54]. Его приход к престолу повлиял на язык при дворе. Англосаксонская знать вынуждена была учить французский язык и практиковать его в беседах. Кроме принца Эдуарда идею французского языка в кругах знати поддерживали норманнские бароны, прибывшие вместе с ним.

Дальнейшие события развивались более жестоко: после смерти принца Эдуарда к власти пришел сын эрла Годвина Гарольд. Он был англичанином и это нравилось государственному совету старой Англии. Вильгельм, кузен Эдуарда, узнав эту новость был не в себе от ярости, так как полагал, что именно он будет следующим наследником престола. По этой причине Вильгельм, собрав армию, отправился завоевывать Англию и в день Рождества 1066 г. герцога Вильгельма короновали в Вестминстерском аббатстве. После коронации герцог получил прозвище Вильгельм Завоеватель.

Данное событие сильно повлияло на дальнейшее распространение французского языка на территории Англии. Главным событием, повлиявшим на развитие и смену языка, стала передача больших земельных угодьев и раздача государственных постов приближенным Вильгельма, которые в свою очередь были носителями норманнского диалекта французского языка. Первой точкой распространения французского и смещения английского языка стал королевский двор. После правительства были захвачены такие сферы как: армия, судопроизводство, церковь, затем литература и образование. Не только дворцовая знать способствовала внедрению французского языка, но и низшие слои общества, такие как мелкие торговцы, учителя и мастеровые. Все захваченные сферы стали не доступны людям без знания норманнского диалекта. Однако, дворцовые служащие тоже были поставлены в ситуацию, при которой было необходимо учить английский язык. Спустя два-три поколения Англия стала двуязычной страной. Во второй половине XIV века заканчивается величие французского языка, однако именно в этот момент английская лексика нуждалась в обогащении, что стало причиной большого количества заимствований [5, с. 24].

Мы видим, что все заимствования были в основном в сферах связанных либо с правлением, либо с рабочими слоями общества. Были выделены следующие области: армия, судопроизводство, церковь, затем литература и образование. Давайте обратимся к примерам.

1. Government, duke, parliament, prince, counsel, royal, assembly, power, authority, office, baron, count, duchess, feudal — слова, связанные с государством.
2. Court, defendant, justice, prison, acquit, jury, sentence, crime, penalty, guilt — слова, связанные с судом.
3. War, general, battle, army, captain, regiment, victory, lieutenant — слова, связанные с военным делом.
4. Religion, Bible, parish, paradise, altar, saint, vice, divine, virtue, clergy — слова про церковную область.
5. Leisure, sport, pleasure, dance, tournament, cards, feast, joy — слова про спортивную область.
6. Butcher, hatter, painter, tailor, grocer, miller, smith, shepherd — слова, обозначающие профессии.
7. Dress, garment, costume, collar, coat, fur — слова, обозначающие одежду.
8. Art, image, colour, temple, figure, column, pillar, palace — слова, связанные с искусством.
9. Dinner, soup, supper, roast, pastry — слова, обозначающие еду и время приема пищи.

Можно заметить некую закономерность в этих словах. Это объясняется тем, что существует характерные признаки заимствований среднеанглийского периода. В основном это проявляется в сохранении французской орфографии и произношения [3, с. 250]. Например:

#### Признаки французской орфографии и произношения

<i>Произношение окончания -ice, -in(e) — [i:s], [i:n]</i>	<i>Machine - машина Magazine - журнал Police - полиция</i>
<i>Произношение окончания — -et [ei]</i>	<i>Ballet - балет Bouquet - букет</i>
<i>Произношение окончания -que — [k]</i>	<i>Grotesque - гротеск Picturesque - живописный</i>
<i>Последняя буква s не читается в конце слов</i>	<i>Corps - корпус Debris - обломки</i>
<i>Произношение окончания -age — [a:]</i>	<i>Barrage - преграда Corsage - корсаж Mirage - мираж</i>

Как отмечает в своем исследовании Будник А.С., формирование социокультурной компетентности у младших школьников будет особенно успешным, если учитель на уроке будет приводить примеры французских заимствований и использовать различные технологии, способствующие повышению мотивации при изучении иноязычной лексики [4, с. 36].

Коммуникативное воздействие педагога на ребенка, по мнению Апаринной Ю.И., позволит обеспечить индивидуализацию учебного процесса и обеспечить максимальную эффективность освоения лексики, в том числе заимствованной из французского языка [1, с. 273].

После введения в исторический аспект заимствований из французского языка в английский и приведенных выше примера, я бы хотела предоставить несколько упражнений для учащихся 4 класса на запоминание некоторых слов. Данные упражнения разработаны на платформе LearningsApp, чтобы можно было заинтересовать детей интерактивными заданиями.

Упражнение 1. Ссылка — <https://learningapps.org/17973897>  
«Подбери перевод». Найди перевод к каждому слову.

Painter  
Costume  
Dinner  
Religion  
Tournament

Религия  
Художник  
Турнир  
Костюм  
Ужин

Упражнение 2. Ссылка — <https://learningapps.org/17974396>  
«Кроссворд». Необходимо нажать на цифру в ячейке, прочитать вопрос и написать ответ на английском языке.

Упражнение 3. Ссылка — <https://learningapps.org/17974727>  
«Что это?». Под картинкой запиши ее название на английском языке.





Упражнение 4. Ссылка — <https://learningapps.org/17975074>

«Пропуски». Впиши нужное слово.

1. I have \_\_\_\_\_ with my family today.
2. She wears a \_\_\_\_\_.
3. Some people believe in \_\_\_\_\_.
4. Yesterday we went on \_\_\_\_\_.
5. I saw \_\_\_\_\_ who draw a picture.

Осознанное изучение на уроках заимствованной лексики позволит значительно расширить представление детей о мире, сформировать понимание различных исторических, культурных и социальных процессов. В своей статье Апарина Ю.И. указывает, что адаптивная речь учителя будет способствовать наилучшему усвоению новой лексики и пониманию ее происхождения в английском языке [2, с.238].

В заключении хотелось бы отметить, что изучение французских заимствованных слов на уроках английского языка в школе будет способствовать общекультурному и когнитивному развитию детей младшего школьного возраста.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Коммуникативное воздействие как средство индивидуализации образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе // В сборнике: Языковое образование: традиции и инновации. Материалы Международной научно-практической конференции. Редакторы: Бакурова Е.Н., Кудрявцева Е.Л., 2013. С. 270-275.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2007. № 1. С. 238.
3. Аракин, В.Д. История английского языка: Учеб. пособие. — 2-е изд. — М.: ФИЗМАЛИТ 2003. — 272 с.
4. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С.94-96
5. Смирницкий, А. И. Древнеанглийский язык — М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1955. — 319 с.
6. Теренин, А. В. История английского языка: учебник и практикум для вузов / А. В. Теренин. — 2-е изд., перераб, и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. —

*Дмитриева А.М.*

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*Манохина Е.А.*

*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **СРАВНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ В РОССИИ И США**

*В статье рассматриваются системы оценивания знаний в России и США. В самом начале представлены ключевые определения, важные для понимания информации статьи. Также были описаны разнообразные способы оценивания знаний учащихся. Основная идея заключается в анализе и сравнении систем оценивания знаний в России и США.*

*Ключевые слова: Система оценивания знаний, оценка, отметка.*

*The article discusses knowledge assessment systems in Russia and the United States. At the beginning, the main definitions important for understanding the information of the article are presented. A variety of ways to assess students' knowledge have also been described. The main idea is to analyse and compare knowledge assessment systems in Russia and the United States.*

*Keyword: Knowledge assessment system, appraisal, mark.*

Каждая страна выстраивает собственную систему образования. На это могут влиять разнообразные факторы: менталитет, степень развитости государства, ориентиры на будущее и т.д. Система оценивания знаний — система оценивания качества освоения образовательных программ учащимся, важнейший элемент образовательного процесса. В мире есть множество способов оценивания знаний. Существуют такие системы, как: бальная, буквенная, бинарная, рейтинговая, весовая, безотметочная, портфолио, тестирование. Разберем подробно каждую из них.

1. *Бальная система.* Во всех странах разная, например: в России 5-бальная система, в Англии и Польше - 6-бальная, в США - 100-бальная и т.д.

Недостатки:

a. не оценивает уровень знания ученика, т.е. Разные учителя оценивают по-своему, кто-то более строг, кто-то лоялен.

b. Считается малоинформированной. Нельзя однозначно сказать о реальных знаниях учащегося.

c. Очень мала разница для детей между “3” и “4”, “4” и “5”

d. Существует практика “выпрашивания” оценок

2. *Буквенная система.* Такие обозначения могут нести как положительную, так и отрицательную характеристику. Она присуще США и если переводить для нас в более привычную форму, то будет именно так:

A – «отлично» или 5;

B – «хорошо», 4;

C – «удовлетворительно», 3;

D, F – «неудовлетворительно», 2.

3. *Бинарная система.* Есть 2 варианта:

a. зачет – незачет;

b. правильно – неправильно.

Недостатки:

a. Тонкая грань между положительной и отрицательной оценкой.

b. Следует пропадание мотивации и нет больше стремления работать усерднее

4. *Рейтинговая система.*

Данную систему можно заметить в университетах США, в Африке и в некоторых вузах России.

Недостатки:

а. Часто преподаватели сталкиваются с такой проблемой, как - недостаток материала, т.е. нет определенных критериев оценивания, из-за чего и появляется субъективное оценивание.

б. При данной системе ученики не углубляются в ту или иную тему, а заучивают поверхностно и только для того, чтобы пройти тест на высший балл, а после написания сразу же забывают информацию.

5. *Безотметочная система.*

Она стимулирует ребенка на активное участие в жизни школы, на получение новых знаний. При этой системе ценится именно качество знаний.

Недостатки:

а. Полностью не продуманна система оценивания знаний учащихся

б. Родители не понимают, какие же ошибки допускает их ребенок, на что нужно делать уклон и на что нужно ориентироваться.

с. Многие педагоги считают, что эта система расслабляет детей, дает слишком много воли, чем дети пользуются и в большей степени занимаются своими делами, а не учебной.

6. *Портфолио.*

В нем содержится вся индивидуальная активность ученика, его успехи, отчет по процессу обучения.

Недостатки:

а. Многие учителя не подготовлены к данному новшеству, не каждый сможет вести портфолио за каждым своим учеником.

б. У учеников пропадает свойство самооценивания и планирования, не развита мотивация достижения какой-либо цели.

7. *Тестирование.*

За ограниченное время проверяется большое количество усвоенного материала.

Недостатки:

а. Присутствует большая вероятность выбора варианта ответа наугад

б. Очень сложно проследить логику учащихся

с. Категоричность выставления оценки, т.е. задание выполнено или же не выполнено.

*Система оценивания в России.*

На данный момент в России преобладает 5-бальная система оценивания. За четверть учителя выставляют оценку, вычисляя среднее арифметическое. Так же, каждая оценка имеет свой "вес". Иногда используют знаки "+" и "-", где, например, 3- это еще не 2, но и хуже 3, но в официальных документах такие обозначения запрещены.

Что касается университетов России, они используют следующую шкалу оценивания:

5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно, 2 - неудовлетворительно.

В 2001 году ввели новую систему - ЕГЭ (единый государственный экзамен). Первоначальная оценка в нем - количество баллов, которое засчитывается за правильно выполненное задание. За каждое правильно выполненное задание дается определенное количество баллов. И у каждого предмета максимальная и минимальная оценки разные. Дальше эти баллы переводятся во вторичные (по 100 бальной шкале).

Данные баллы важны для дальнейшего поступления в высшее учебное заведение. Чем выше балл, тем больше вероятности поступления в университет.

Общепринятая балльно-рейтинговая система модульного обучения в современных высших учебных заведениях также предусматривает четырех бальную систему оценивания, где от 0-51 – «неудовлетворительно», 52-75 – «удовлетворительно». 76-85 – «хорошо» и 86 – 100 – «отлично». Такая система оценивания, как указывает в своем исследовании Апарина

Ю.И. достаточно полно отражает реальную активность и успеваемость студентов и магистрантов [1, с. 529].

#### *Система оценивания в США.*

Рассмотрим подробно систему оценивания в Соединённых Штатах Америки. Отметки в виде цифр, как в Российской системе, не используются. Американское образование использует пятибальное буквенное оценивание знаний учащихся: А (отлично), В (хорошо), С (удовлетворительно), D (слабо) и F (неудовлетворительно). Соответствие с Российской системой: А - "5", В - "4", С - "3", D и F - "2". Также к данным оценкам нередко учителя как в России, так и в США добавляют + и -, но данные добавления не серьезно влияют на академические результаты.

Основное отличие от российской системы оценивания - это конфиденциальность отметок. В Американских школах учитель приватно говорит отметки каждому ученику или же выставляет их в личный кабинет на сайте школы. Также раз в полгода табель успеваемости присылают домой.

Для поступления в высшие заведения оценки очень важны. Будет учитываться то, в какой процентной десятке по успеваемости находится абитуриент. Ученики, попавшие в первые 10% лучших, получают грамоту High Honors (можно приравнять к российскому аттестату с отличием). Данный документ может оказать значительную помощь в поступлении. Вторая и третья десятка даёт право на получение диплома Honors, что тоже является хорошим результатом. Остальные учащиеся получают лишь сертификат о среднем образовании.

Очень серьезным отличием американской системы от российской является отношение родителей и учителей к успеваемости. В США учителя не привыкли вызывать к себе родителей для обсуждения плохих оценок, а также сами родители не спешат прийти с расспросами в школу об успеваемости их ребёнка. Американская школа очень активно старается воспитать в детях самостоятельность, способность понимать и отвечать за свои поступки, думать о собственном будущем и искать мотивацию.

Благодаря такому ориентиру на развитие детей, в школе за океаном предпочитают давать возможность учащимся самим выбрать понравившийся предмет. Так, например, если ребёнок силён в математике, ему будет предоставлено больше часов на данный предмет, а не особо интересные для него часы по биологии будут сведены к минимуму. Реализация такой гибкой системы образования помогает детям лучше понять себя, свои увлечения. Несомненно, это поможет улучшить успеваемость, ведь когда ребёнок обучается любимым предметам, он начинает учиться не потому, что надо и так сказали, а потому что сам хочет и имеет к этому интерес.

Можно подумать, что данная система, наоборот, даёт ученику слишком много свободы, которой он будет пользоваться без учета правил. Но со свободой приходит и ответственность. При вычислении итогового годового балла будут учитываться не только результаты домашних и школьных работ, но и частота посещений и активность на протяжении всего года. Например, если прогульщик и лентяй напишет заключительный тест на одинаковый балл с дисциплинированным и трудолюбивым учеником, то годовая оценка нерадивца в любом случае будет ниже.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Институт социально-гуманитарных технологий. 2017. С. 527-530.

2. Гладкая И.В. Оценка образовательных результатов школьников /Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2008

3. Лебедь И. Использование рейтинговой системы контроля знаний./Историческая и социально-образовательная мысль 2003, № 33

4. Анна Коледа. Оценки в школах. Оценки в разных странах / Как оценивают знания школьников в разных странах мира?/ 2017-10-03 [Электронный ресурс]: URL: <https://teenage.by/article/ocenki>

5. Симановский А.Э. Безотметочное обучение: возможности и пути реализации // Начальная школа плюс до и после/ М.: Баласс, 2006

**Евдокимова В. А.**

*студент Московского городского педагогического университета*

*EvdokimovaVA@mgrp.ru*

**Колотвина А. В.**

*студент Московского городского педагогического университета*

*kolotvinaav@mgrp.ru*

### **КЕЛЬТСКИЙ ЯЗЫК И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ ГЛЕНА ДОМАНА**

*Статья знакомит читателя с исторической справкой о развитии и взаимосвязи кельтского и английского языков. Читатель погрузится в тему кельтского культурного элемента в английском языке и познакомится с путями появления слов кельтского происхождения. В данной статье, также, рассматривается изучение слов английского языка через кельтские заимствования с частичной опорой на методику Глена Домана, которая позволит разнообразить учебный материал, обогатит словарный запас и заинтересовать детей изучением истории Англии и английского языка. Данная статья знакомит с такими понятиями, как ойконимы, гидронимы, топонимы, а также, рассказывает о редких примерах, когда английский язык преобразовал кельтские слова. В данной статье читатель познакомится с лексическими единицами кельтского происхождения и сможет посмотреть на данную методику с новой и неординарной точки зрения. Чтобы сделать это было легко и понятно, в конце статьи находится приложение с группами слов, которые можно использовать при изучении английского языка по таким темам, как знакомство с названием рек, городов, местности и природных объектов, а также, морфем и различных имен.*

*Ключевые слова: кельтские языки, английский язык, история, методика Глена Домана, заимствованные слова.*

Наследие кельтов является неотъемлемой частью истории и культуры Британии. Можно смело сказать, что изучение кельтского языка и его проявления в английском языке становится наиболее актуальным и не менее интересным. Хочется отметить, что интерес исходит из выявления и систематизации кельтского лексического наследия, что можно наблюдать на примере современного английского языка. Известно, что кельтский язык и кельтская культура, а также культурное наследие очень богаты, но, к сожалению, мало изучены.

Кельтская группа языков, как известно, является частью индоевропейской языковой семьи. По своей структуре кельтские языки имеют сходства с другими группами языков, такими как скандинавские, германские и италийскими группами языков.

В современном английском языке слово “кельты” может пониматься неоднозначно: это могут быть как представители индоевропейских племен, обитавших в древности на территории Европы, так и современные выходцы из Ирландии, Шотландии, Уэльса, Корнуэлла и с острова Мэн.

Как писала в своей работе Шевченко О. Г. “История английского языка”: “Переселение кельтов на Британские острова началось около IX века до нашей эры и

продолжалось в течение ряда последующих столетий. По ее словам, считается, что около первого века до нашей эры кельты завладели всей Британией. Однако происходило это не сразу, а постепенно. Можно выделить несколько потоков миграции кельтов на Британские острова. Самыми первыми в Британии поселились гэльские племена, которых со временем вытеснили на территорию нынешней Ирландии, Шотландии, а также острова Мэн. Самой масштабной была вторая волна мигрантов - бриттские племена. Почти два века спустя они заняли территории, на которых ныне располагаются Англия и Корнуэлл. Наконец, около первого века до нашей эры Британские острова оказались заняты белгами, решившими занять восточные и южные земли. [4]

В. Келлер первый высказался о возможном воздействии языка кельтов на синтаксис английского языка. Это произошло в первой половине XX века. [2] В связи с этим, учеными стала активно изучаться степень кельтского культурного элемента в английском языке в целом, а также, в сознании носителей данного языка.

В наше время британцы стремятся не только изучить, но и сохранить эти языки. Сохраняя их, они сохраняют свое культурное наследие.

Кельтские слова в английский язык проникали по различным направлениям. В первую очередь, лексические единицы "приходили" с континента, откуда кельтов привлекали как наемников. Связаны такие единицы были с армией и конфликтами. Слова, также, проникали из Ирландии. В английском языке появились топонимы и названия мест кельтского происхождения.

На удивление, в английском языке довольно мало слов, заимствованных из кельтских, и виной тому пренебрежительное и предвзятое отношение к кельтскому языку, как к языку покоренного народа.

История древних кельтов может быть интересной даже для детей младшего школьного возраста, главное подобрать методику их обучения. Примером может выступать метод театрализации: дети одновременно могут изучать историю и язык и участвовать в постановке по мотивам кельтской истории или мифологии. Существует очень популярная методика обучения английскому языку Глена Домана. Подход основан на работе с карточками, на которых изображены слова или рисунки. Учитель показывает карточку и проговаривает слово. Затем ученик повторяет и усваивает новые слова без зубрежки. Данную методику возможно применить при изучении кельтских заимствований в английском языке, чтобы разнообразить учебный материал, обогатить словарный запас и заинтересовать детей изучением истории Англии и английского языка.

В данной методике за основную языковую единицу принимается слово. Именно поэтому, нами были отобраны, заимствованные из кельтского языка, слова, которые можно использовать при изучении английского языка по темам: название рек, городов; местности и природных объектов, морфем, имен, также, при изучении слов, которые были вытеснены, другими словами, кельтского происхождения. Ребенок на этапе овладения данной методикой запоминает слова, которые в будущем сможет автоматически воспроизводить при определенных ситуациях общения. Как пишет Ю.И. Апарина в статье "Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе", когда возникает ситуация, требующая от ребенка быстрого и автоматического реагирования, ребенок, как правило, не может сформулировать что-то быстро и самостоятельно. В дальнейшем это может привести к сложностям в формировании иноязычной коммуникативной компетентности. [1]

Также, как утверждает Ю. И. Апарина, то, какие слова использует педагог, во многом повлияют на формирование умения быстрого реагирования на высказывания на иностранном языке. Помимо этого, важно создавать на уроке такую ситуацию, когда подобное реагирование является единственным верным вариантом выхода из проблемной ситуации. [1]

Благодаря психологическим особенностям, детям младшего школьного возраста интереснее игровая деятельность, так как ведущей деятельностью уже становится учебная.

Однако младших школьников довольно быстро утомляет монотонная, однообразная учебная деятельность, поэтому они с удовольствием переключаются на игру. Ко всему прочему, дети эмоциональны, а это благоприятный фон, дающий педагогу возможность вызывать спонтанное речевое реагирование.[1]

Поэтому данная методика совмещает в себе не только игровую деятельность с детьми, но и отработку знания слов до полной автоматизации воспроизведения их посредством использования карточек.

Рассмотрим примеры заимствованных слов при изучении различных тем.

Напрямую из кельтского населения Британии англосаксы восприняли только слова, привязанные к географическим реалиям. Как пример можно привести названия мест. Другие лексические единицы кельтского происхождения появились гораздо позднее Норманского завоевания.

1. В некоторых местах, где проживало большое количество кельтских племен, в английский язык проникало больше кельтских элементов, по сравнению с территориями слабо заселенными данными племенами. Отсюда следует, что при общении или на письме преобладали заимствования. Как пример, приведем такие слова, как: «*car*», «*stockery*», «*poggin*», «*gob*», «*slogan*» и многие другие.

2. Также, к кельтскому происхождению относятся не только названия мест, но и названия рек- гидронимы, крупных городов - ойконимы. Например, “Темза” и “Лондон” имеют кельтское происхождение. Все вышесказанное можно отнести к географическим названиям. Ведь местные англосаксы использовали топонимы, как раз-таки потому, что поколения кельтов воспринимали как местных жителей, то есть, как британцев.

3. Топонимы являются еще одной группой, которая представляет сочетание англосаксонской и кельтской морфемы. Например, «*Brill*» в Бэкингемшире – это кельтское «*bre*» и англосаксонское слово «*hyll*».

4. Влияние кельтского языка на англосаксонский было связано и с двойными именами. Особенно это распространено на юго-западе Британии. Как пример, рассмотрим имя Святой Ивс (*St. Ives*). Это имя еще известно, как кельтское имя «*Porthia*».

5. Существуют и такие примеры слов, когда кельтское слово выступает не как топоним. Некоторые слова имеют связь с религиозной значимостью и символикой. Приведем в пример кельтское слово «*cross*». Данное слово переводится как «крест». Но существуют англосаксонское древнеанглийское слово «*good*», которое имеет такой же перевод. Однако древнеанглийское «*rood*» было вытеснено кельтским словом и вошло в обиход.

6. Также, существуют слова в английском языке, которые британцы переняли у кельтских племен. В приложении 1 подобраны и расположены слова по основным группам, а также, некоторые слова, которые можно использовать при обучении детей английскому языку и обогащению словарного запаса посредством изучения слов кельтского происхождения.

В целом, выделяется большое количество слов, которые принадлежат кельтскому языку. Как правило, большинство кельтских заимствований являются именами существительным. Такие слова можно распределить по нескольким основным группам. В рамках тематической классификации кельтских заимствований выделяются наиболее многочисленные группы лексем:

1. Военный промысел (Первая группа лексики содержит лексику, которая обозначает разные виды оружия);

Например, лексема “*slogan*” со временем обрела значение “короткая, запоминающаяся фраза”.

Существительное *bodkin* - “шило”. Некоторые лексемы стали фразеологическими единицами. Так, Часть представленных “*dagger*” входит в компонентный состав “*cloak-and-dagger*” (исполненный тайнами и интригами), “*at daggers drawn*” (в состоянии жесткой вражды) и *look daggers at* (смотреть сердито и возмущенно). [3]

2. Кельтский быт (Слова, входящие в состав данной подгруппы, в первую очередь связаны с деятельностью женщины, домашним хозяйством и внедомашним хозяйством). Например, слова “bin”, “cradle”, “crumpet”, “mop” входят в основной словарный фонд английского языка. [3]

3. Описание местности (Обозначение озер и различных городов, мест); Большинство лексем не входят в основной словарный фонд английского языка, поэтому их употребление территориально ограничено.

Например, слова “strath”, “pool”, “linn”, “tor” используются в шотландском, уэльских диалектах английского языка, “lugh”, “rill” используются в ирландском. [3]

4. Флора и фауна (Обозначались ботанические термины или диалектные слова, названия рыб, птиц, животных). Примерами таких слов служат такие слова как “brigr”, обозначающее колючий куст или шиповник, “bullace” – дикая слива, “dock” - щавель, “holly” – остролист, “pet” – домашнее животное, “rat” – крыса и “swan” – лебедь. [3]

5. Кельтская культура (Обозначалась лексика, связанная с кельтской мифологией и религией, а также музыкой).

Например, “frock” означает “женское платье”, “pipe”- “птичий свист”, глагол “to pipe”- “pipe down” имеет значение “замолчать”. Английское, всем известное, наречие “down” тоже происходит из древнего кельтского языка. [3]

Из этого следует, что англосаксами были заимствованы слова определенной тематики, которая откликалась в быту и окружении кельтских племен.

Это связано с проникновением культур и присвоением слов из кельтского языка местным населением. В обиход вошли слова с обозначением явлений и предметов, для названия которых у англосаксов не было соответствующих слов. Такие слова в первую очередь были связаны с географическими особенностями, домашним и сельским хозяйством, военной организацией и культурой кельтских племен.[3]

Из всего сказанного, можно сделать вывод, что английский язык перенял много слов кельтского происхождения. Благодаря имеющимся кельтским элементам в английском языке, мы можем понять о языковых процессах общества и сделать выводы о самом обществе, ведь люди того времени давали названия своему окружению исходя из особенностей объектов, а также, можем проследить историю страны и языка. Кроме того, английские слова, заимствованные из кельтского языка, можно использовать при обучении детей, опираясь на методику Глена Домана, немного её усовершенствовав.

### *Литература*

1. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33-37.

2. Келлер В. Кельтский в английском Verbum / / Anglica: исследования по английской филологии, том 1: Язык и история культуры. Leipzig, 1925. P. 55-66.

3. Прийма А. И. Влияние кельтского субстрата на словарный состав английского языка // Выпускная квалификационная работа // Направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика» Образовательная программа / «Теория и история языка и языки народов Европы»/ Профиль «Дискурс и вариативность английского языка», С.- Петербург. 2017. С. 3- 71.

4. Шевченко О. Г. История английского языка: учебное пособие / О. Г. Шевченко; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО "Камчатский гос. ун-т им. Витуса Беринга". - Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. - 253 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ИДИОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*В данной статье идет речь об использовании интерактивных заданий в процессе изучения идиом в средней школе. Дан анализ материала по теме в учебнике “Spotlight” для 8 класса. Даны примеры интерактивных упражнений для изучения и закрепления пройденных знаний.*

*Ключевые слова: идиомы, упражнения.*

*Article describes the use of interactive tasks in the study of idioms in secondary school. The material on this topic is analyzed in the textbook “Spotlight” for the 8th grade. Examples of interactive exercises for learning and consolidating knowledge are given.*

*Keywords: idioms, exercises.*

В процессе изучения английского языка наступает момент, когда человек начинает осваивать употребление идиом. “Идиома [греч. *idiōma* — своеобразное выражение от *idios* — особый, отдельный] — устойчивое словосочетание, оборот речи, выражение, значение которого не складывается из значений составляющих его слов; фразеологизм”. [5] Идиомы существуют в любом языке мира. Их изучение помогает понять культурные особенности той или иной страны, а использование обогащает речь и делает её более выразительной.

Однако запоминание идиом – процесс трудный, так как слова из которых они состоят нельзя переводить по отдельности. По этой причине мы решили проанализировать, каким образом обучающихся знакомят с идиомами и какую работу предполагается проводить. Хорошо воспринимаются идиоматические выражения на слух в процессе паттерн коммуникации. Как утверждают в своем исследовании Апарина Ю.И. и Межина А.В., в этом случае идиома является ответным паттерном на инициативную фразу коммуникатора [3, с. 36]. К сожалению, такая тренировка является исключительно инициативой учителя, поскольку УМК таких заданий не предусматривают.

Для подобного анализа нами был взят учебник ‘Spotlight’ для 8 класса, так как, начиная с этого класса, в каждом модуле в разделе ‘Vocabulary & Speaking’ дается упражнение на идиомы. Всего за год школьники знакомятся с 41 идиомой.

№ модуля	№	Идиома	Значение
1	1	to hold one’s tongue	помалкивать, держать язык за зубами
	2	to drive someone crazy	сводить с ума, злить
	3	to speak one’s mind	говорить откровенно, выражать свое мнение
	4	to get on someone’s nerves	раздражать, действовать кому-то на нервы
	5	to break the ice	сделать первый шаг, познакомиться
	6	(to be) a pain in the neck	надоедать, как кость в горле
2	7	to cry over spilt milk	сожалеть о непоправимом
	8	to spill the beans	разболтать секрет
	9	a piece of cake	легче легкого
	10	(not) be one’s cup of tea	(не) быть по вкусу
	11	to take everything with a pinch of salt	относиться к чему-либо с недоверием
3	12	round and round	кругом, вокруг
	13	on and on	без перерыва, снова и снова

	14	all in all	в целом, в итоге, в целом
	15	step by step	шаг за шагом
	16	again and again	снова и снова
4	17	to make somebody's hair stand on end	заставить кого-то сильно испугаться
	18	to keep one's fingers crossed	желать удачи, скрестить пальцы на удачу
	19	to give someone a hand	оказать помощь
	20	to pull someone's leg	подшучивать, дразнить
	21	to put one's foot down	настоять на своём, запретить
5	22	to lose one's head	паниковать
	23	to see which way the wind blows	быть в курсе
	24	to be on cloud nine	витать в облаках
	25	to save up for a rainy day	откладывать деньги, копить
	26	to be a bolt from the blue	быть неожиданной новостью, как гром среди ясного неба
6	27	to feel under the weather	быть в плохом настроении
	28	to stay off the beaten track	делать отличное от общепринятого, не следовать шаблону
	29	to hit the road	уйти с дороги, отправиться в путь
	30	to fly someone off	отсылать кого-либо
	31	to be in the same boat	оказаться в том же положении
7	32	to drive someone up the wall	свести с ума, довести кого-либо до белого каления
	33	to hear something on/through the grapevine	узнать из слухов
	34	to get this show on the road	начать делать что-либо
	35	to be bad news	иметь плохой характер
8	36	to hit the headlines	попасть на первую полосу газет
	37	to throw in the towel	сдаться
	38	saved by the bell	спасенный в последний момент
	39	the ball is in your court	твоя очередь
	40	to get the ball rolling	сдвинуться с мертвой точки, начать какое-то дело
	41	to get off the hook	помочь в трудной ситуации

Всего в одном модуле дается 2 упражнения на идиомы: в учебнике на знакомство и перевод и в рабочей тетради на закрепление полученных знаний. В современном мире достаточно легко найти дополнительные упражнения или создать их самостоятельно, что весьма актуально в связи с системно-деятельностным подходом, декларирующемся во ФГОС. Подразумевается активное вовлечение каждого ребенка в процессе обучения. Это подводит нас к тому, что в педагогическую практику целесообразно вводить методы обучения, которые предполагают работу в формате «ученик-ученик». Данную возможность предоставляет нам использование интерактивных заданий, так как, согласно исследованию Поршневой А.А., они не только повышают уровень качества усвоения материала, но и способствуют повышению мотивации к обучению [4, с. 364].

В интернете есть сайт Quizlet с карточками, включающими в себя все указанные выше идиомы. На онлайн-карточках с одной стороны написана идиома, с другой – её перевод.

Более того, на этом сайте есть режимы: “Заучивание”, “Письмо”, “Правописание” и “Тест”. Все это поможет школьникам в изучении и запоминании идиом.

Так же были разработаны упражнения, направленные на закрепление обучающимся знаний по теме “Idioms”.

Упражнение 1. «А что это значит?».

Ссылка — <https://learningapps.org/watch?v=pnyorbqm521>

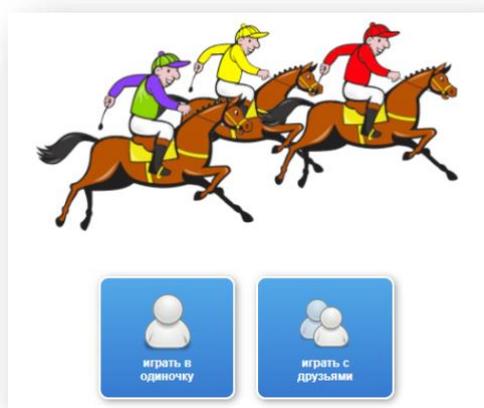
В упражнении обучающимся необходимо соединить идиому с ее значением.



Упражнение 2. «Who will come first?».

Ссылка — <https://learningapps.org/watch?v=pvnnnojn321>

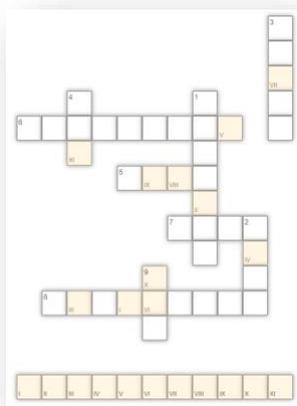
В упражнении обучающиеся участвуют в онлайн-скачках. Чтобы победить, им нужно правильно ответить на предлагаемые задания. Дети могут соревноваться как с компьютером, так и друг с другом, потому что платформа, на которой сделано упражнение, предполагает возможность обучения по классам.



Упражнение 3. «Узнай синоним».

Ссылка — <https://learningapps.org/watch?v=peta3er9c21>

В упражнении обучающимся предстоит решить кроссворд и узнать, какой синоним есть у слова “идиома”.



#### Упражнение 4. «The Great Translator».

Ссылка — <https://learningapps.org/watch?v=prhkzsaw221>

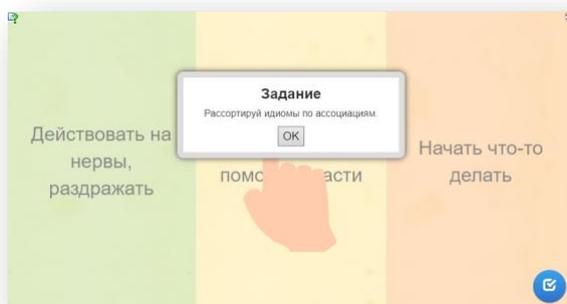
В данном упражнении необходимо перевести слова в скобках, используя идиомы. Задание осложняется тем, что перевод нужно ввести вручную.

- 1) I'm so tired! All my problems will \_\_\_\_\_ (сведут меня с ума) someday.
- 2) Why don't you and me \_\_\_\_\_ (уехать) for a couple of weeks?
- 3) I'm \_\_\_\_\_ (в такой же ситуации) you both are.
- 4) I can \_\_\_\_\_ (начать) and you can continue later.
- 5) Well, I'm not ready to \_\_\_\_\_ (сдаться).

#### Упражнение 5. «Associations».

Ссылка — <https://learningapps.org/watch?v=pg5pj313521>

В упражнении нужно распределить идиомы по нужным колонкам в соответствии с их общим значением – идиомы про начало действия, про помощь или про раздражение.



В итоге, идиомы английского языка – это интересная, познавательная, но крайне трудная для запоминания тема. Немаловажное значение при ее освоении имеет адаптивная дидактическая речь учителя, являющаяся универсальным средством воздействия на ученика. Благодаря своему функциональному составу адаптивная речь, как утверждает в своем исследовании Апарина Ю.И., обеспечивает гибкое, фасилитативное управление учебной деятельностью класса в процессе освоения сложной темы и дает учителю возможность доступно объяснить школьникам значение тех или иных идиоматических выражений [2, с. 239]. В школе, если опираться на УМК 'Spotlight' ей уделяется недостаточное внимание, поэтому преподавателям следует обратить свой взор на использование информационных технологий при её прохождении и закреплении. Можно

включать по одному такому упражнению в домашнюю работу, так как его объём небольшой, однако это поможет обучающимся быстро повторить материал.

### *Литература*

1. Английский язык. 8 класс: учеб. Для общеобразоват. учреждений / [Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 216 с.
2. Апаприна Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2007. № 1 (45). С. 238-240.
3. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33-37.
4. Поршнева А.А. Интерактивные приемы обучения грамматики на уроках английского в средней общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия. - Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2020. - С. 362-367.
5. Толковый словарь Кузнецова // URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 11.03.2021).

**Керимова А. А.**

*студентка Московского городского педагогического университета*

*KerimovaAA@mgpu.ru*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры Англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков*

*Ю.И. Апарина*

## **ПРИЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье автор рассматривает способы пополнения лексического запаса младших школьников на уроках иностранного языка. А также рассматривает примеры игр, которые могут быть применимы на уроке для тренировки изученной лексики и пополнения словарного запаса.*

*Ключевые слова: игровые методики, приемы пополнения лексического запаса, словарный запас, младший школьник, урок английского языка, лексические игры.*

*Annotation. The author examines the ways of replenishing the vocabulary of younger students at the lessons of foreign language. He also considers examples of games that can be used at the lesson to train the learning lexis and replenish the vocabulary.*

*Key words: gaming technology, technology of replenishment of the vocabulary, vocabulary, elementary school student, English lesson, vocabulary games.*

Изучение иностранного языка вызывает трудности у младшего школьника, частой проблемой является сниженная мотивация из-за сложностей с пониманием речи и с запоминанием новых слов. В этой ситуации особо важным для педагога является стимулирование пополнения лексического запаса школьника. Стоит помнить о том, что уровень запоминания у младшего школьника очень высок, слова дети запоминают легче, чем взрослые. Из этого следует, что именно на начальном этапе обучения стоит активно пополнять словарный запас ребенка. Для этой цели используются различные приемы и методики на запоминание.

Эффективность подобранной педагогом методики зависит от доминирующей системы модальности у ребенка: аудиальной, визуальной или кинестетической.

Необходимо также отметить ведущую роль дидактического воздействия педагога, выраженного посредством адаптивной речи. Это коммуникативное средство, отмечает в своей статье Апарина Ю.И., универсально для индивидуализации учебного процесса на уроках иностранного языка в начальной школе [1, с. 223].

Одним из методов стимулирования лексического запаса является метод использования карточек, на одной стороне записано слово на английском языке, на другой представлено изображение. Использование лексических карточек дает возможность с легкостью запоминать слова.

Просмотр мультфильмов с простой лексикой позволит младшим школьникам с интересом пронаблюдать за использованием изучаемой лексики.

Особое место стоит уделить игровой деятельности на уроках иностранного языка. Она не только будет желанной и мотивационной для младшего школьника, но и позволит педагогу дополнительно стимулировать пополнение лексического запаса. В качестве примера мною будут приведен ряд таких игр.

«Crossword»

Детям предлагаются кроссворды, разгадав которые они смогут узнать тему следующего урока. Задача учеников правильно вписать слова. Вопросы в кроссворде должны быть простыми, чтобы не вызывать особого затруднения, также можно использовать вопросы на русском языке, а ответы дети будут вписывать на английском.

«Find your match»

Для данной игры педагог заготавливает карточки с изображением предметов и карточки с названиями этих предметов. Класс делится на две команды, у одной команды карточки с изображениями, а у другой с названиями. Задача участников найти свою пару.

«Crocodile»

Педагог заготавливает карточки со словами по изучаемой теме. Ученики по очереди вытягивают карточку со словом, задача ребенка показать его, не используя звуков, задача класса отгадать какое слово показывает ученик. Тот, кто первым отгадал слово получает балл и следующим вытягивает карточку.

«Describe this»

Для данной игры педагог заготавливает карточки с изображениями предметов по изучаемой теме, а также прилагательные, которыми можно описать данные предметы. Дети работают в парах, им предлагаются листочки с изображениями предметов и прилагательными. Задача ребенка выбрать предмет и описать его так, чтобы другой ученик понял, какой предмет описан. Игру можно проводить по командам.

«Guess the object»

Учитель называет часть тела или предмет, который есть у каждого ученика, заранее можно подготовить карточки с изображениями. Задача учеников дотронуться до этой части тела или взять названный предмет. Те, кто показал правильно получают балл.

«Guess the color»

В данной игре каждый ученик может быть сам за себя или можно разделить класс на команды. Учитель называет обозначение цвета по-английски, задача детей записать или назвать как можно больше предметов данного цвета. Также педагог может называть предмет и представить его изображение на слайде, а ученикам нужно назвать цвет данного предмета.

«Snowball»

Класс делится на команды, в начале стоит формировать группы с меньшим количеством человек, в дальнейшем количество школьников в команде можно увеличивать для увеличения сложности. Учитель дает тему или дети работают со словами, которые изучались на уроке. Первый ученик называет слово из изучаемой на уроке лексики, второй должен повторить слово первого и добавить свое и так далее. Задача школьников не только

придумать слово, которое еще не называли, но и запомнить слова, которые называли одноклассники и повторить их. Также данную игру можно видоизменить так, чтобы дети создавали предложения, т.е. первый называет существительное, второй добавляет прилагательной, третий глагол и так далее, в итоге последний человек называет полное предложение. В данном случае стоит выделить группы с меньшим количеством человек, чтобы детям было легче.

«Name more words»

Педагог делит класс на две команды, также можно сформировать большее количество команд. Учитель представляет детям тему, с которой они будут играть. Задача команд по очереди называть слова на заданную тематику, при этом слова не должны повторяться. Ученики по очереди называют слова, по одному от каждой команды, побеждает и получает балл та команда, которая назовет больше слов. Темы для данной игры могут быть абсолютно разными, например, школа, животные, семья, в парке и т.д.

Необходимо отметить огромное значение игровой деятельности для возникновения паттерн коммуникации на уроке иностранного языка. Об этом пишут в своем исследовании Апарина Ю.И. и Межина А.В. Именно неформальная обстановка игровой деятельности позволит создать на уроке возможность для стимуляции спонтанного речевого реагирования [2, с. 36].

Для лучшего запоминания лексики важным является участие всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной и логической. Игры дают возможность педагогу активизировать сразу все виды памяти, а значит максимально улучшить процесс усвоения новой лексики.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики. Межкафедральный сборник научных статей. Москва, 2013. С. 223-231.

2. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33-37.

3. Гальперин П.Я. Современная методика английского языка. –М. : Просвещение, 2014. – 427 с.

4. Кувшинов В.И. О работе с лексикой на уроках английского языка. //ИЯШ. - 2013. - №5. – С.98 – 101

5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 2011. – 232с.

6. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

*Колгушкина С.А.*

*бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*kolgsonya@gmail.com*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТСЕРИАЛОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования лексических навыков у младших школьников, достоинства и недостатки использования мультсериалов на уроках английского языка. Автор приводит примеры мультсериалов,*

рекомендуемых к использованию для формирования лексических навыков у младших школьников.

*Ключевые слова:* лексический навык, формирование лексических навыков, иностранный язык, мультсериалы.

*The article discusses the theoretical aspects of the problem of the formation of lexical skills in younger students, the advantages and disadvantages of using animated series in English lessons. The author gives examples of animated series recommended for use to develop vocabulary skills in younger students.*

*Keywords:* lexical skill, the formation of lexical skills, a foreign language, cartoons.

Изучение, освоение и последующее использование лексики при изучении иностранного языка играет существенную роль, поскольку без словарного запаса обучающиеся не могут выразить свои мысли, общаться, речь и письмо выглядят неестественными. Вследствие этого снижается мотивация младших школьников к обучению иностранного языка.

Понятие лексического навыка рассматривали такие ученые, как А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов. В большинстве случаев лексический навык трактуют как автоматизированное действие, формирование которого происходит в процессе речевой деятельности.

Во многом эффективное усвоение обучающимися лексики зависит от речевых действий педагога. Как утверждает в своем исследовании Апарина Ю.И., если учитель не адаптирует свою речь под детей, под их языковой уровень, говорит недоступно для них, это может привести к осложнению процесса их обучения. Отсюда следует, что педагогу необходимо использовать приемы адаптации дидактической речи, находить индивидуальный подход, в котором обучающиеся смогут быть наиболее восприимчивы к предмету [1: с. 8].

Работа над формированием лексических навыков содержит в себе следующие этапы, выделенные Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, Р.К. Миньяр-Белоручевым и др.: сначала слово предъявляется, затем выявляется его смысл и значение, после происходит проверка понимания, закрепление, ввод слова в активный словарь говорящего, в конце проводится контроль по усвоению.

Одна из методик, позволяющих проводить работу над лексикой на уроках английского языка, является просмотр мультсериалов. Плюсы и минусы использования педагогом на уроках мультсериалов представлены в таблице ниже.

*Таблица 1.*

Плюсы и минусы использования педагогом мультсериалов на уроках английского языка

Плюсы	Минусы
Формирование не только лексических навыков, но и фонетических, грамматических навыков;	Большинство мультсериалов находятся в платном доступе;
Наглядность;	Некоторые сайты с мультсериалами для обучения иностранного языка заблокированы в РФ;
Простая тематика;	Чаще всего продолжительность серии мультсериалов составляет 20-25 минут.
Повторяющиеся слова и фразы;	Нужен базовый лексический запас и элементарный уровень грамматики.
Овладение разговорным языком;	
Формирование мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.	

Из этого следует, что применение мультсериалов на уроках создает языковое пространство для обучающихся, формирует социокультурную компетенцию, одним из компонентов которой, как утверждают в своем исследовании Богданова А.В. и Чистик А.А., является владение языком на уровне, достаточном для межкультурного диалога. [2: с. 191] Это также влияет на формирование культурной картины мира, по мнению Будник А.С., затрагивая мировоззрение человека и систему ценностей. [3: с. 94] По мнению Е.А. Казаковой, через визуализацию мультфильмы демонстрируют речевое поведение носителей языка. [4: с. 104]. Таким образом, обучающиеся могут увидеть, как на практике применить те или иные выражения.

Несмотря на то, что большое количество мультсериалов находятся в закрытом или платном доступе, существует немало тех, которые педагог может использовать на уроках. Даже если продолжительность серии составляет 20-25 минут учитель может разделить одну серию на несколько уроков, однако необходимо учитывать, что обучающиеся могут забыть, о чем была речь ранее.

Подборка обучающих мультсериалов на английском языке:

1. «Martha Speaks» – мультсериал про собаку Марту, которая начинает разговаривать, съев суп с макаронами в виде букв. Каждая серия начинается с объяснения новых слов в начале и конце эпизода, повторение их позволит обучающимся быстро и точно запомнить выражения. Единственный минус – достаточно быстрая речь персонажей, отсутствие субтитров. Лучше использовать на уроках 4 класса.

2. «Gogo» - мультсериал про двух друзей и дракончика познакомит младших школьников с основными фразами английского языка, его можно эффективно использовать педагогу прямо на уроках для закрепления темы в 1 и во 2 классах, поскольку продолжительность серии составляет пять минут. Персонажи говорят медленно, отчетливо, можно успевать записывать новые слова и выражения в ходе серии. Из плюсов также стоит отметить наличие субтитров.

3. «Super why!» - мультсериал про мальчика Тома и его друзей: Принцессу, Красную Шапочку и Поросятку, которые вместе решают проблемы в волшебном мире сказок, превращаясь в супергероев. Продолжительность одной серии – 25 минут. Особенность данного мультсериала заключается в том, что персонажи строят со зрителем диалог. Таким образом, зрители участвуют в действии. Субтитры немного отстают, однако это скорее плюс, нежели минус, поскольку учитель может ставить эпизод на паузу, чтобы обсудить с обучающимися то или иное выражение, проговорить новые слова, записать их. Мультфильм прекрасно подойдет для обучения английскому языку со 2-3 класса.

4. «Happy Rhymes» - мультсериал с продолжительностью серий от 3-4 минут, с яркой графикой и отчетливым произношением. Отлично подойдет для использования педагогом на уроках 1 класса.

5. «Little Bear» - добрый мультсериал о медвежонке, его семье, друзьях и приключениях. Персонажи говорят достаточно медленно, все понятно, даже если какие-то слова и фразы неизвестны. Можно использовать на уроках с 3 класса.

6. «English Singing. Collection of Easy Dialogue» - это не просто мультсериал с одними и теми же персонажами, их историями и приключениями, это сборник, состоящий из различных серий, продолжительностью от 3 до 5 минут. Содержит в себе много диалогов, что во многом позволяет обогатить разговорный язык.

На самом деле для обучения иностранного языка можно использовать не только мультсериалы, но и мультфильмы. Просмотр их педагог может задавать в качестве домашнего задания. При выборе мультсериала все зависит от возраста, от уровня языка, от интереса, от цели, которую ставит педагог на уроке.

Стоит отметить, что важным условием формирования лексических навыков младших школьников является не столь постоянный просмотр обучающих мультсериалов, сколько работа в ходе него. В процессе просмотра серии педагогу важно делать паузы,

чтобы зафиксировать внимание обучающихся на определенных выражениях, новых словах, обратить их внимание на устойчивые словосочетания, записать их. Если обучающимся было что-то непонятно, то возвращаться назад. Также учитель может проводить различные мероприятия в классе с использованием новых слов и выражений, дать задания, выполняемые в парах или в группе, устраивать дискуссии, инсценировки, которые позволят младшим школьникам использовать на практике полученные знания.

Таким образом, использование мультсериалов на уроках английского языка как средство формирования у младших школьников лексических навыков стимулирует обучающихся к изучению и общению на иностранном языке, обогащает их словарный запас, помогает им свободно участвовать в иноязычной коммуникации.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2016. – С. 7 – 13.

2. Богданова А.В., Чистик А.А. Формирование у школьников социокультурной компетенции в процессе обучения этикетным речевым жанрам / А.В. Богданова, А.А. Чистик // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы междунауч.-практ. конф. — М.: Экон-Информ, 2018. — С. 190-193.

3. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С.94-96.

4. Казакова Е.А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней / Е.А. Казакова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2009. С. 102 - 105.

5. Колесова Т.В. Формирование лексических навыков при обучении чтению и аудированию с помощью мультимедиа технологий / Т.В. Колесова // Вестник Чувашского Государственного Педагогического Университета им. И.Я. Яковлева. – 2011. С. 73

***Александрова Ю.В.***

*студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*yulya.aleksandrova1@mail.ru*

***Кузнецова Ю.Ф.***

*студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*kuznetsova0699@mail.ru*

### **ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье дано определение лексики. Обозначены требования ФГОС НОО, касаемые лексики иностранного языка. Также авторами выявлены нестандартные методы, которые было бы целесообразно использовать при обучении детей младшего школьного возраста для развития у них лексических навыков. Приведены достоинства и недостатки каждого метода.*

*Ключевые слова. Лексика, метод проектов, игровой метод, метод просмотра мультфильмов, метод драматизации, учащиеся начальной школы.*

*The article provides a definition of vocabulary. The requirements of the Federal State Educational Standard of Primary School Education concerning the vocabulary of a foreign language are denominated. In addition, the authors identified non-standard methods that would be advisable to use in teaching primary school's children to develop their lexical skills. The advantages and disadvantages of each method are presented.*

*Key words: Vocabulary, project method, game method, cartoon viewing method, dramatization method, primary school students.*

Сложно недооценить роль лексического аспекта в изучении иностранного языка, это его основа. Без знания лексики невозможно овладение языком. Именно она передаёт смысл всего, что нас окружает, проникает во все сферы жизни, служит обозначением для всего в мире. На уроках английского языка в начальной школе уделяется большое внимание изучению лексики. Так, в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Начального Общего Образования представлены следующие предметные результаты, которыми к концу обучения должен овладеть обучающийся: освоение основных значений изученных лексических единиц – слов в их основных значениях, словосочетаний, речевых клише, овладение навыками их распознавания и употребления в устной и письменной речи. [7, с. 8]

Обучение лексике младших школьников должно проходить таким образом, чтобы обучающиеся имели представление о том, что изучаемые ими слова нужны для выражения мыслей и их распознавания. Это обуславливает мотивированность детей и повышает успешность овладения лексическим словарем. Работа над накоплением этого словаря протекает на протяжении всего процесса обучения. На каждом уроке происходит знакомство с новыми словами, с вариантами их употребления.

В данной статье мы рассмотрим наиболее интересные и нестандартные методы, которые можно было бы использовать на уроках иностранного языка при изучении лексики.

И первый метод, который мы рассмотрим, это метод проектов. На сегодняшний день задача учителя иностранного языка заключается в развитии у обучающихся творческих способностей, креативного мышления. В этом может помочь проектный метод. Он основан на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. Достоинствами этого метода является то, что благодаря нему дети смогут проявить себя и развить умения добывать и анализировать информацию при создании индивидуального или группового проекта.

Проект на уроках английского языка — это самостоятельно выполненная работа на иностранном языке, продуктом которой может быть выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, плаката, презентации, стенгазеты, спектакля, концерта и т.д. Обучение будет проходить через общение и активную исследовательскую деятельность. В процессе ее осуществления обучающиеся будут расширять свой словарный запас, употреблять новую лексику в речи, что способствует лучшему усвоению изученного материала. Это также позволит организовать вокруг них языковую среду.

Существуют определенные этапы работы над проектом, в ходе которых дети получают возможность не только освоить лексику изучаемого языка, но и приобрести навыки, которые помогут им в дальнейшем обучении: [6, с. 163]

1. Поисковый этап. На этом этапе идет выбор темы и постановка проблемы предстоящего проекта. Плюсом метода проекта является то, что обучающийся выбирает тему проекта, ориентируясь на свои интересы.

2. Аналитический этап. Идет выбор формы работы над проектом: индивидуальная или групповая, объединение в группы, составление плана работы. При этом в группы должны объединяться люди не только по симпатии, но и исходя из наиболее удачного союза, который те или иные люди могут образовать в соответствии со своими талантами и

способностями. Мы можем сделать вывод, что достоинствами метода проектов также является то, что обучающиеся учатся планировать свою деятельность, получают возможность научиться работать в группах.

3. Практический этап. Здесь идет работа над самим проектом, над анализом источников информации к нему, составлением текста проекта. От учителя требуется лишь внимательное наблюдение за ходом работы. Обучающиеся учатся регулировать свои действия в процессе создания проекта.

4. Презентационный этап. Презентация проекта является его важной составляющей. Она может быть на усмотрение автора проекта предъявлена в виде презентации в PowerPoint, спектакля, концерта, видеоролика, web-сайта и т.п. Положительным результатом данного этапа является то, что обучающиеся научатся выступать перед публикой и защищать свою точку зрения.

5. Отчетный этап. Результатом данного этапа является то, что обучающиеся учатся создавать отчет о проведенной работе и осознавать свои ошибки с целью их дальнейшей проработки.

Недостатками данного метода являются длительность по времени создания проекта, его трудоемкость, а также то, что преподаватель, прежде чем внедрить проект в структуру урока, должен сам иметь навыки, необходимые для создания проекта.

Второй метод, который мы хотели бы разобрать, это игровой метод.

Игровой метод используется на уроке как организованное занятие, которое является формой самовыражения, требует умственного и эмоционального напряжения, а также нацелено на конечный результат.

Достоинством данного метода является то, что он может способствовать не только интересному и разнообразному течению урока, но и внести психологическую разгрузку обучающихся, снизить утомляемость, что поможет усвоить знания. Игра активизирует такие познавательные процессы, как мышление, память, внимание. Хотя у младших школьников основным видом деятельности и является учебная деятельность, связь с игровой деятельностью все равно остается. Играя, дети вникают в сам процесс игры и тем самым активизируют лексический словарь по той или иной теме, изучают новые слова. Игры можно применять на разных этапах работы над языковым материалом: при знакомстве с новым материалом, при закреплении приобретенных на предыдущих уроках знаний и умений, а также при повторении изученного материала.

Существуют несколько видов игр: фонетические, грамматические, творческие, лексические и орфографические игры. Лексические игры помогают детям пополнить и затем активизировать лексику в условиях, которые могут быть максимально приближены к естественным, активировать речемыслительную деятельность. [4, с. 59] Обычное многократное повторение новых слов может утомлять детей, снижать мотивацию к учебному процессу, а игра дает возможность изучать материал в развлекательной и необычной форме. При подборе лексики на урок педагог должен ориентироваться на возраст детей, их интересы, уровень знаний, индивидуальные особенности. Каждая подборка должна быть индивидуальной. Желательно, чтобы предметы или явления из подобранной лексики окружали детей, были им близки и понятны. Это поможет им быстрее и легче усвоить их.

Затем необходимо продумать игровой замысел предстоящей игры, т.е то, что необходимо детям будет выполнить, ее сюжет или содержание, правила игры, действия и роли, если это необходимо. Они могут либо предлагаться самим педагогом, либо детьми.

От постоянных игр на уроке дети могут потерять интерес к ним, возможны потеря концентрации на учебной задаче, ухудшение дисциплины и возникновения представления о занятии как о развлечении. Существует также сложность в организации игры и в наблюдении за ее течением. Это является существенными недостатками данного метода.

Еще одним методом, которым можно воспользоваться на уроках английского языка для лучшего усвоения лексики младшими школьниками, является метод просмотра

мультфильмов [5, с. 102]. В данном возрасте обучающиеся любят мультфильмы, что гарантирует их эмоциональную вовлеченность в происходящее на экране. С помощью данного метода дети не только осваивают новую для себя лексику, но и изучают социокультурные особенности страны изучаемого языка, что говорит о развитии у них не только языковой, но и социокультурной компетенции.

В мультфильмах используется более простая лексика, чем в фильмах, поэтому младшим школьником будет легче ее воспринимать. Еще одним плюсом использования данного метода помимо эмоционального отклика у детей является высокая концентрация языкового материала. Дети изучают не только те слова, которые продиктованы темой урока, но и те, которые носители иностранного языка используют в своем обиходе. Изучение лексики языка в контексте способствует лучшему ее пониманию и запоминанию. Таким образом всесторонне развивается словарный запас младшего школьника.

Детям приходится длительное время удерживать внимание для того, чтобы следить за сюжетом мультфильма и пытаться разобрать и понять незнакомые для них слова, вследствие чего развивается произвольное внимание. Помимо него развивается и память, ведь обучающимся необходимо удержать в голове то, что они узнали. Чем лучше развита память, тем больше лексики они смогут запомнить, что, несомненно, является еще одним достоинством данного метода. Для лучшего запоминания обучающиеся могут выписывать в учебный словарь все незнакомые для них слова, а затем находить их перевод.

После просмотра мультфильма или его отрывка необходимо обсудить увиденное. Обучающиеся учатся использовать в собственной речи новую для себя лексику. Учитель выводит учеников на ситуацию общения, что позволяет говорить о развитии коммуникативной компетенции. После просмотра учитель может дать следующие задания: «Назовите всех членов семьи главного героя» или «Назовите всех животных, представленных в мультфильме» или «Опишите обстановку комнаты героя» и т.д. в зависимости от сюжета. Возможность дать самые разнообразные задания на лексику является еще одной причиной, почему именно этот метод стоит использовать на уроках для расширения словарного запаса младших школьников.

Как и у всякого метода, у метода просмотра мультфильмов есть недостатки. Учителю необходимо тщательно подбирать материал согласно теме урока, что занимает немало времени. Если не проводить работу перед просмотром мультфильма, обучающиеся могут воспринять его просмотр исключительно как развлечение и потерять концентрацию на учебной задаче. Стоит учесть так же, что не все дети хорошо воспринимают информацию на слух, есть необходимость использовать субтитры, но они есть не у каждого мультфильма и могут только отвлекать некоторых учеников от самой истории. Однако достоинства данного метода перевешивают недостатки.

Последний метод, который мы хотели бы рассмотреть, это метод драматизации [3, с. 104]. Существует ошибочное мнение, что искусство драматизации необходимо исключительно тем детям, которые в будущем хотят выбрать театральные профессии, а сами постановки сценок в школе являются исключительно развлечением. На самом же деле благодаря этому методу развивается внимание, память, мышление, воображение и даже умение планировать свое время, что говорит о несомненных достоинствах данного метода.

Говоря о таком виде драматизации как театрализация стоит отметить, что у обучающихся значительно расширяется словарный запас при изучении сценария будущего представления. Заучивая реплики, обучающиеся так же перестают стесняться собственного голоса и начинают говорить на английском языке, пусть и словами своих героев, что говорит о переходе в ситуацию общения. Обучающиеся могут не только использовать готовые сценарии, но и писать их сами (при помощи учителя), учась использовать в письменной и устной речи те лексические единицы, которые им уже знакомы. Необходимо обращать внимание на ритмомелодический аспект иноязычной речи, как отмечают в своем исследовании Бурнакова К.Н. и Богоякова Т.Н., который особенно хорошо воспринимается детьми младшего школьного возраста [2, с. 66].

Развиваются не только лексические навыки младших школьников, но и сами обучающиеся как личности. Ведь для того, чтобы сыграть кого-то, нужно узнать его характер, и это учит наблюдательности и умению понять другого человека. Однако не стоит забывать об индивидуальных психических особенностях обучающихся: далеко не каждый найдет в себе смелость поучаствовать в представлении, а заставлять младшего школьника делать это против его воли является негуманным с точки зрения педагогики. К тому же, не во всех школах есть возможность часто ставить спектакли, а одного спектакля, по нашему мнению, недостаточно, чтобы прочувствовать все достоинства данного метода.

Такие виды драматизации как импровизация, пантомима и ролевые игры можно включить непосредственно в структуру урока. Импровизация предполагает, что обучающийся без предварительной подготовки примеряет на себя определенную ситуацию общения и применяет в ней весь свой словарный запас, т.е. выходит на уровень говорения. Благодаря спонтанной речи ученик получает возможность самостоятельно увидеть пробел в своих знаниях, что способствует его мотивации к дальнейшему изучению языка, т.к. ученик пожелает восполнить данные пробелы. Однако, нельзя забывать о руководящей роли учителя в этом процессе. Только гибкое управление учебной деятельностью, как отмечает в своем исследовании Апарина Ю.И., выражающееся через такое средство воздействия как адаптивная дидактическая речь, позволит учителю максимально продуктивно использовать на уроке подобные нестандартные методы и технологии [1, с. 8].

Во время пантомимы ученику не нужно ничего говорить, однако ему нужно узнать слово, которое он будет показывать, и угадывающие ученики тоже должны его знать. В ходе пантомимы угадывающие выходят на речь. Увлекательность данного вида драматизации так же позволяет говорить об увеличении уровня мотивации обучающихся к изучению английского языка в целом и его лексических единиц в частности.

Ролевая игра отличается от импровизации тем, что у обучающихся есть небольшое время на подготовку, в процессе которой они изучают свою роль и продумывают свое поведение в соответствии с ней. Как и в случае театрализации, им необходимо примерить на себе роль другого человека (или не человека), однако ролевая игра не требует много времени, декораций и костюмов.

Как уже выше было сказано, к недостаткам данного метода можно отнести то, что не все дети расположены к публичному выступлению и в силу своей стеснительности могут от него отказаться. А театрализация как вид драматизации затратна по времени и ресурсам.

Таким образом, мы можем сделать вывод: каждый из приведенных в статье методов имеет свои достоинства и недостатки, и педагогу следует учитывать, сколько времени он может выделить на подготовку и реализацию данных методов. Самыми трудоемкими и длительными по времени являются метод проектов и такой вид метода драматизации, как театрализация, однако они имеют больше всего преимуществ при изучении лексики английского языка детьми младшего школьного возраста.

### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2016. – С. 7 – 13.
2. Бурнакова К.Н. , Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект/Казанская наука. №9, 2018. – Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 64-67.
3. Гурина В. И. Методические особенности использования драматизации в процессе обучения иностранному языку на уровне основного общего образования // Актуальные проблемы современного иноязычного образования XVI. Записки молодого ученого. - Курск: Курск.гос. ун-т, 2020. - С. 104-112.

4. Еремина С. А., Мещеряков К. С. Использование элементов игры на уроках иностранного языка // Педагогическое образование в России. - 2019. - №4. - С. 58-63.
5. Казакова Е.А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней / Е.А. Казакова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2009. – С. 102 - 105.
6. Розова Е. О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // Lingua mobilis. - 2012. - №1 (34). - С. 162-166.

**Курочкина Е.С.**

*Студент Московского городского педагогического университета*

*KurochkinaES@mgpu.ru*

### **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ СОЗДАНИЯ СКАЗОК И РАССКАЗОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

*В статье автор описывает методический прием, позволяющий тренировать и применять изученный лексический материал в творческой деятельности, через написания сказок и рассказов на английском языке индивидуально или в группе.*

*Ключевые слова: сказка, творческая деятельность, английский язык, лексика.*

*In the article the author describes a methodological technique that allows to practise and to use the studied lexical material in creative activity, through writing fairy tales and short stories in English individually or in a group.*

*Keywords: fairy tale, creative activity, English, vocabulary.*

Существует большое количество разнообразных методических приемов по тренировке и применению нового лексического материала обучающимися младшего школьного возраста. Однако, учителя зачастую использует консервативный метод, когда дети вынуждены просто заучивать новую лексику. Автор статьи считает, что тренировку лексического материала нужно совместить с творческой деятельностью обучающихся в групповой работе. В качестве создания методического приема было выбрано написание сказок и рассказов на английском языке. Данная разработка актуальна тем, что включает не только учебную деятельность, но и творческую.

Сказка сопровождает ребенка на протяжении всей жизни с младенческого возраста, это один из первых фольклоров, с которым знакомится ребёнок. Сказки создают яркие образы в сознании ребёнка, развивается воображение и фантазия, а для младших школьников являются наглядным руководством к действию. О методическом приеме составления сказки по представленному зачину высказывались в своей статье Киселева Ю.Я. и Юртаев С.В. составляя сказку по представленному зачину, предлагаем ученику выразить свое мнение в логической последовательности, то есть самостоятельно определить последовательность событий, словесно описать события, которые будоражат воображение, подбирая при этом выразительные языковые средства [3, с. 3-4]. Однако, сказка может оказаться сложной для написания обучающимися младшего школьного возраста, тогда её можно заменить на рассказ. Он представляет собой текст небольшого объема с описанием одной сюжетной линии, в которой немного героев. Не требует столько фантазии и воображения, как сказка, ведь рассказ — это описание тех событий, которые в действительности могли произойти. Таким образом, ученик пишет предложения с изученными словами в более доступной для изложения форме.

В свою очередь, групповая работа детей способствует формированию умения высказывать свои мысли, а также повышает мотивацию. По мнению Апаринной Ю.И. и Межиной А.В. формирование умения говорения, способности воспринимать речь собеседника, спонтанно и адекватно реагировать на нее — одна из самых непростых

учебных задач, стоящих перед учителем [1, с. 35]. Коллективное занятие дает возможность каждому ребенку почувствовать себя раскованно в психологическом плане, с легкостью выражать свое мнение перед классом. Это особенно актуально для замкнутых, застенчивых детей. Автор статьи считает, что такую форму взаимодействия обучающихся необходимо использовать на уроках английского языка после изучения нового лексического материала. Неотъемлемой частью в работе с детьми является речь учителя. Она должна быть выстроена индивидуально к каждому обучающемуся в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. Слова учителя должны быть понятны и доступны ученику.

Сочетание групповой формы обучения и написание сказок и рассказов позволяет создать новый методический прием. Основа данного метода заключается в том, что после изучения нового лексического материала, дети закрепляют его посредством написания в свободной форме логического конца сказки или рассказа. В ходе работы учитель разделяет класс на мини-группы и раздает им заранее подготовленный лексический материал на карточках. Каждая мини-группа получает свой набор слов, который не повторяется с другими, это способствует тому, что задание будет выполнено самостоятельно и будет ограничено списывание. После учитель, одновременно демонстрируя на доске, дважды прочитывает вслух начало сказки или рассказа без логического конца. Задача обучающихся состоит в том, что они, используя раздаточный материал и задействуя свою фантазию и воображение, завершают написание сказки, придумывая интересный конец. Заключительная часть данного задания состоит в том, что дети становятся участниками речевой деятельности, рассказывая другим мини-группам свою завершённую сказку.

Также можно использовать этот метод в индивидуальной форме обучения. Учитель может давать это задание для самостоятельной домашней работы ученикам, которым нужно больше сил и времени для овладения материалом. Педагог в этом случае подбирает отличные друг от друга сказки или рассказы с недостающим логическим концом для каждого ученика. В такой форме можно выдавать весь лексический материал полностью. У каждого ребенка сказка имеет самостоятельный логический конец, соответственно работа не будет списана. Данная методическая разработка направлена на развитие воображения, вследствие этого, запас активного словаря английского языка обучающегося пополняется. Это также является дополнительной подготовкой к написанию изложений на контрольных уроках.

Несомненно, данный методический прием имеет большое количество преимуществ, но стоит также выделить слабые стороны при его использовании. Представленная разработка требует большего времени для реализации на уроке, а также существует потребность в длительной подготовке педагога к его проведению. Еще один не менее важный недостаток связан с индивидуальными особенностями здоровья ребенка. Если у обучающегося есть проблемы логопедического характера, то данное задание для него будет трудным. Для решения данной трудности можно упрощать текст сказки или рассказа, а также уменьшать количество лексического материала, изученного на уроке. Также о важности данного обстоятельства пишет в своей статье Апарина Ю.И. внимательный и опытный педагог всегда адекватно оценивает уровень развития личности учеников и лингвистические способности каждого. У каждого учащегося свой собственный, неповторимый дар к изучению и овладению иностранным языком, свой собственный жизненный опыт, в котором знания иностранного языка могут вообще никак не применяться, а могут быть его неотъемлемой составной частью, использоваться в повседневной жизни [2, с. 235]. Постоянное использование нынешней разработки может привести к эмоциональному выгоранию и совершению ошибок как со стороны обучающихся, так и со стороны педагога, поэтому рекомендуется использовать, сочетая с другими разнообразными методическими разработками.

Использование сказок и рассказов в современной педагогической среде позволяет решать множество образовательных проблем в рамках урока английского языка. Создание сказок и рассказов в качестве группового задания, способствует развитию мотивации детей

к обучению, а также их воображения. Обучающиеся повышают уровень коммуникативных навыков и умений посредством общения друг с другом во время выполнения задания. Знакомство детей с новым методическим приемом таким, как групповое и индивидуальное написания сказок и рассказов на английском языке, несомненно, способствует развитию лексико-грамматической компетенции школьников.

#### *Литература*

1. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33-37.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики, межкафедральный сборник научных статей. Москва, 2013. С. 223-231.
3. Киселева Ю.А., Юртаев С.В. К проблеме влияния сказки как литературного жанра на развитие речи младших школьников. Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2020. С. 117-119.
4. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

**Лащенко Н.Е.**

*бакалавр Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

*E-mail: moriarty99@yandex.ru*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ Павлова А.С.*

### **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Обучение английскому языку в начальных классах общеобразовательных школ требует внимательного и структурированного подхода к подбору методических материалов и выбору методов формирования процесса учебной деятельности. Современное обучение английскому языку в начальных школах направлено на активную поддержку заинтересованности учащихся в стремлении изучать иностранный язык и культуру. Формированию коммуникативной грамотности младших школьников уделяется особое внимание в нынешних способах преподавания иностранных языков. Приоритетное направление отдано вкладу в личное развитие каждого отдельного учащегося, поддержку его потенциала и склонностей. Подобные методы важны при формировании в детском возрасте основных личностных структур, так как именно в это время наиболее активно стремление к познанию. Иностранные языки развивают образность мышления и расширяют кругозор, что особенно актуально для преобладающих у младших школьников способов восприятия информации. Правильный подбор методических материалов и учебного плана может стать залогом успешной деятельности младших школьников в изучении иностранного языка, что в свою очередь полезно для нынешнего поколения детей, которым предстоит жить и развиваться в мультинациональном пространстве современного мира*

*Ключевые слова: начальное образование, обучение иностранному языку, английский язык, методика преподавания в начальной школе*

Современное обучение английскому языку в общеобразовательных учебных заведениях в первую очередь связано с различными переменами в направлениях стратегии развития нынешнего школьного образования. Вектор образовательной деятельности направлен на развитие в младших школьниках основных компетентностей, необходимых для возможности комфортного нахождения и развития в современном мультинациональном пространстве.

Целью раннего обучения английскому языку является овладение учащимися основами общения на английском языке. Преподавание английского языка с раннего возраста повышает коммуникативное развитие учащихся, позволяет стимулировать интерес учащихся к общему развитию, позволяет развить навык использования сразу нескольких языков. [4, 93 с.]

Важность начального этапа обучения иностранному языку в нынешнем общеобразовательном учебном заведении обуславливается активным периодом закладывания психолингвистических и коммуникативных основ. Развитие данных компетенций имеет значительное влияние на их успешное усовершенствование и развития в будущем.

На данном этапе закладываются основы для формирования фонетических, лексических, грамматических и орфографических навыков применения иностранного языка, а также развиваются умения в аудировании, говорении, чтении и письме в рамках требования школьной программы. В соответствии с новой структурой школьного иноязычного образования начальный этап определяется 1-4-м классами.

Психологи утверждают уникальность и специфичность образовательной деятельности в начальных классах, так как в этот период характерными особенностями обладают формирование и развитие познавательных интересов младших школьников, поведение, эмоционально-волевая и мотивационная сферы. Особой спецификой деятельности и речи. [1, 77 с.]

У младших школьников, как правило, очень большая мотивация к изучению иностранного языка. Они хотят говорить и понимать на иностранном языке. Несмотря на тот факт, что на начальном этапе ученики понимают мало слов, они радуются и этому. Они учатся здороваться и прощаться, хотят знать названия предметов.

Учитель в это время должен слушать, поддерживать и развивать их язык. Общение должно быть двусторонним, оно учит понимать, спрашивать.

В процессе обучения иностранному языку учащиеся развивают навык чтения, который имеет, в свою очередь, большое воспитательное значение. Обучение чтению на английском языке помогает повысить культуру чтения в целом.

Успешная реализация потенциала в изучении английского языка как образовательно-развивающей деятельности, во многом зависит от содержания образовательного процесса. Процесс обучения привлекает детей не только к изучению предмета, но и общему расширению кругозора, более глубокому пониманию собственной культуры, ее роли в духовном и нравственном развитии человека.

Такому развитию могут способствовать не только обучающие тексты учебников, но и иллюстрированные материалы, доступные для младшего школьного возраста. Данные материалы способны сформировать у ребенка представление о других культурах, другом понимании мира, подталкивая своим содержанием учеников к дополнительному изучению языка уже как средства познания другого мира.

Для успешного обучения английскому языку в начальной школе значимым условием является осуществление систематического повторения изученного материала. Его необходимо организовывать так, чтобы ученики имели возможность постепенно учиться анализировать, моделировать, систематизировать, абстрагировать, сравнивать, обобщать, делать выводы.

Обучение иностранному языку в начальной школе, как правило, начинается с устной речи. Вначале происходит знакомство с характерными только для английского языка

звуками фонетики, обучение его голосовому ритму, акценту. Далее изучаются особенности нового алфавита, буквы. Изучив буквы и звуки языка, ученик начинает составлять предложения и использовать их в речи, изучая написание слов.

Успех этого метода заключается в том, что он охватывает все виды изучения языка, такие как чтение, письмо, речь. Поэтому учебники начальных классов начинаются с устной части.

Далее овладение английским языком учащимися начальной школы предполагает уже общее обучение всем видам языковой деятельности, таким как: устная речь, аудирование, чтение и письменная речь письма. В данном случае, каждый вид рассматривается как цель и как средство. Для этого используются соответствующие упражнения и задания, выполнение которых обеспечивает комплексное овладение устной и письменной речью. [5, 43 с.]

Начиная изучение английского языка, ученики начальной школы еще не достаточно владеют лингвистическими понятиями родного языка. Поэтому часть грамматического материала изучается на уровне лексических единиц: ученики усваивают отдельные грамматические явления в речевых образцах, и им не нужно объяснять морфологические и синтаксические связи между частями речи или структурными единицами, входящими в образец.

Традиционно в преподавании грамматики английского языка в начальной школе используется дифференцированный подход. В его основе лежат несколько подходов, одним из которых является коммуникативный метод преподавания. Один из принципов состоит в предварительном прослушивании материала, который предстоит усвоить. Также рассматриваются варианты действий по аналогии в схожих ситуациях общения, для лучшего понимания контекста диалога. Для удобства группируются похожие по смыслу или форме фразы, создается структурный образ речевой ситуации.

Положительные стороны данного подхода заключаются в высокой мотивации младших школьников к изучению языка и принятию нового материала, большое количество речевых контекстов использования материала.

Однако зачастую подобные методы требуют серьезной подготовки со стороны преподавателя, и требуемое для изложения подобным образом учебного материала время достаточно продолжительное.

Отбор учебного материала систематизирован необходимым образом, если он полностью отражает собой дидактическую модель образовательного процесса, реализованную в учебнике как основном средстве овладения языком.

Иноязычная деятельность младшего школьника требует создания положительной мотивации, что является неотъемлемой составляющей эмоционального состояния ребенка и является одним из важнейших психологических факторов успешности изучения иностранного языка и ключевым вопросам организации обучения младших школьников.

Обучение английскому языку в начальной школе рассматривается как комплексный интегрированный этап овладения предметом.

Основными средствами овладения учащимися английским языком являются учебно-методические комплекты (учебники, рабочие тетради, аудио-, видеоматериалы, электронные средства обучения), специально сконструированные для начальной школы в соответствии с учебной программой и в соответствии с основными положениями коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного и культурологического подходов к обучению иноязычному общению. [2, 10 с.]

Процесс обучения иностранному языку в начальной школе организуется в соответствии с сетью часов, определенных учебным планом.

Учителя имеют право выбора учебника, который соответствовал бы конкретным условиям обучения. Для полноценного обеспечения учебного процесса учитель, кроме учебника, который использует в своей работе, может привлекать другие средства, адаптируя их к условиям обучения.

Успешная реализация содержания обучения английскому языку возможна при условии рационального применения учебных средств как основных механизмов выполнения цели и задач.

Содержательная часть программы включает описание: тематики ситуативного вещания и сфер общения; речевых функций и средств их выражения; речевых умений; языковых знаний и навыков; социокультурных знаний; общеучебных умений. Требования к уровню подготовки учащихся (речевая компетенция) поданные по завершении каждого года обучения определяют:

- что именно ученики должны знать и понимать по каждому виду языковой деятельности;

- какие навыки в четырех видах языковой деятельности ученик должен получить на конец учебного года.

Важно иметь в виду, что достижение целей, определенных основными школьными программами, указывающими на уровень овладения английским языком для выпускников современной школы, обеспечить только учебник не сможет.

Крайней необходимо дополнять уроки видеоматериалами, художественной литературой для домашнего чтения, а также различными текстовыми заданиями.

Важно как можно более активно вносить в школьную практику преподавания языка цифровые носители информации, которые, в свою очередь, значительно разнообразят учебный процесс, способствуют его эффективности и позволят повысить индивидуализацию учебной деятельности, в соответствии с личностными чертами каждого конкретного ученика, их способностями и уровнем обучаемости. [3, 12 с.]

Наполненность и содержание урока определяется преподавателем. В процессе подготовки материала учитель может опираться на школьную программу, материал учебника или учебного пособия, методических материалов, учитывая уровень обучаемости его учеников и условия обучения.

Уроки необходимо плотно связывать с коммуникативными навыками, поэтому важно использовать те виды деятельности, которые будут связаны с формированием у учеников навыков по использованию языка как средства общения. Заинтересованность учащихся в усвоении языка в значительной мере зависит от мотивированности учебных действий, выполняемых на уроке.

Овладение английским языком происходит не только на уроке. А потому органичное сочетание урока, домашней и внеклассной работы обеспечит эффективное формирование коммуникативных умений, будет способствовать развитию у учащихся самостоятельности, коммуникативно-познавательной и социальной активности.

К тому же, современная дидактика уделяет большое внимание повышению активности непосредственно учащегося в процессе научного обучения, планированию методов, использованию организации и контроля. В этом случае учитель является организатором учебного процесса. Основное внимание уделяется активизации ученика, ведь от нее напрямую зависит результативность изучения языка.

Ученику необходимо много говорить и слушать на иностранном языке, читать и писать. Отсутствие языковой среды негативно сказывается на процессе обучения. Поэтому ученик должен иметь желание творчески готовиться к уроку, изучать язык не только на уроке, но и во внеурочной деятельности.

В процессе обучения необходимо использовать сходство обоих языков. Необходимо научить ученика способам письма, чтения, самостоятельно пользоваться учебником и другими доступными материалами. Также обучение иностранному языку активно развивает мышление, эмоции, воображение.

Результаты обучения достижений, которые должны достичь ученики, обнаружил, что для каждого этапа обучения. Конечно, этот процесс оценки можно назвать ключевым инструментом управления качеством обучения в школе. Это четко отражено в федеральных стандартах образования.

Система оценивания является одним из основных компонентов программы и ее правил и предназначена для того, чтобы помочь учителю выбрать наиболее эффективные методы обучения и инструменты, чтобы побудить учащихся к совершенствованию и продолжению обучения. В качестве отправной точки для разработки всей системы оценивания. Фактическая успеваемость ученика может соответствовать базовому уровню или может отличаться от него как в сторону превышения, так и недостижения.

Для повышения и стимулирования творческих способностей учащихся занятия можно проводить следующим образом:

- использовать на уроке широкий спектр наглядных пособий;
- проводить урок с трансформацией;
- использовать на уроке плакаты, рисунки, схемы, созданные учащимися самостоятельно;
- эффективно использовать технические средства;
- показывать видеоуроки, фильмы, связанные с уроками.

Для создания комфортных условий в обучении младших школьников иностранному языку мною на занятиях репетиторством был опробован принцип физического и наглядного отклика с моим учеником. Он имел возможность видеть, ощущать и испытывать на себе эмоции и ситуации, которые в последствие описывались с помощью иностранного языка. Действия, выполняемые учеником «подпрыгни», «закрой дверь» сопровождалось повторением описания действий на английском языке. Также наглядное описание окружающей обстановки в комнате, разыгрывание небольших сценок и диалогов сопровождалось названиями предметов, чувств и фраз на английском языке.

Также в работе с данной методикой использовался коммуникативный подход, описанный выше. Эффективность данных методов подтвердилась очевидной заинтересованностью младших школьников в процессе обучения.

Образовательный процесс представлял собой в некотором роде увлекательную игру, в которой каждый ученик имел возможность наглядно понять и увидеть предметы, описываемые тем или иным словом. Также это позволило выстроить наглядные ассоциации, что, как было изложено выше в статье, является наиболее активно используемым методом познания у младших школьников. Ученики легко разучили и запомнили много новых слов и конструкций, получили опыт в общении друг с другом и имели возможность узнать новое о культуре и стиле общения на иностранном языке.

### *Литература*

1. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. – 77 с.
2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное общение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. – 10 с.
3. Гарцкевич, М.В. Английская грамматика для учащихся младшего школьного возраста. Сборник упражнений. – М.: Каро, 2011. – 12 с.
4. Ляховицкий, М.В. "Методика преподавания иностранных языков". Москва, "Высшая школа", 1981. – 93 с.
5. Панов, Е.М «Основы методики обучения иностранным языкам». Москва, 1997. – 43 с.
6. Каитов А.П., Куприянов Б.В., Львова А.С., Савенков А.И., Трухановская Н.С. Моделирование культурно-ориентированного и оздоровительного пространства детского лагеря. М.: Издательство «Перо», 2017. 108 с.

**МЕТОДИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ  
ОБУЧЕНИЯ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

*Обучение колоративной лексике является актуальной проблемой методики преподавания английского языка в начальной школе. Как правило, лингводидактическим материалом обучения иностранному языку в младших классах являются основные спектральные номинации цвета. В данной статье предлагается расширить объем колоративов в качестве лингводидактического материала обучения, приводятся обоснования данного подхода и разработаны методические рекомендации по обучению колоративной лексике, которая представлена простыми, производными и сложными, первичными и вторичными номинациями.*

*Ключевые слова: цветообозначения, номинации цвета, колоративная лексика, первичные колоративы, вторичные колоративы.*

*Teaching-learning colour terms is a topical issue in methods of teaching English in primary school. Generally, the linguo-didactic material in teaching English in primary school contains the basic spectral colour nominations. The article presents an approach in which the volume of colour vocabulary as the linguo-didactic material in teaching English is broadened and provides its consistent reasoning, as well as methodological recommendations for teaching colour vocabulary, represented by simple, derived, compound, and primary and secondary nominations of colour.*

*Key words: colour terms, colour nominations, colour vocabulary, primary colour nominations, secondary colour nominations.*

Цвет в системе языка находит свое выражение в так называемой колоративной лексике, а именно, в цветообозначениях и цветоименованиях, описывающих оттенки цвета [7, с. 193].

В лингвистике разработаны различные подходы к исследованию колоративной лексики, в частности, семантика, способы словообразования, функциональные характеристики данных единиц лексикона: С.В.Кезина [4], И.С.Кузьмина [5], Е.В.Сапига [7].

В истории развития английского языка можно выделить несколько периодов, когда развитие обозначений цвета происходило наиболее интенсивно. В период переселения первых германских племен цветовые термины того времени содержали индоевропейские корни и корни германских языков. Это соответствующие современной номинации: простые, односоставные слова red, yellow, green, white. Далее появились производные и сложные именованя цвета bluish, navy-blue. В последующий период появляются модели вторичных поликомпонентных словосочетаний «номинация цвета + номинация, содержащая основание образного сравнения», например, the colour of the night. Принято выделять следующие типы колоративов [7, с.193]: первичные колоративы, как правило обозначающие основные цвета, вторичные колоративы (butter-yellow, forest-green).

Первичные колоративы представлены тремя группами в соответствии с типом словообразовательной модели: простые номинации (red, yellow); производные номинации (greenish, brownish); сложные номинации для обозначения оттенков цвета (light-green, dark-green, greige).

В лингвистической науке установлено четкое разделение номинаций цвета на основные и оттеночные [7, с. 193]. В ядро основных первичных колоративов в русском и в английском языке входят: красный (red), желтый (yellow), зеленый (green), синий (blue),

черный (black), белый (white), серый (grey), коричневый (brown). В группу оттеночных цветов относят производные и сложные номинации, вторичные колоративы [7, с. 193].

Колоративная лексика – это особый слой словарного состава языка. Она является наиболее употребительной, обладает большим потенциалом словообразовательных и семантических преобразований, существенно расширяя словарный запас обучающихся. На уроках английского языка в начальной школе изучаются основные цвета. Проанализировав учебно-методический комплекс серии «Звёздный английский» (Starlight) [3], можно выделить задания следующего типа: раскраска, например, перерисовать картинки в тетрадь и раскрасить их; задания с выбором правильного ответа, например, прочитать словосочетания и выбрать правильный ответ / цветообозначение; задание на соответствие картинки и цветообозначения в словосочетании. Языковой материал всех типов заданий – первичные колоративы, а именно простые номинации.

На наш взгляд, в качестве лингводидактического материала в начальной школе следует использовать и номинации оттеночных цветов, которые имеют унифицированные словообразовательные модели производных и сложных слов, а также и вторичные номинации цвета. В качестве обоснования следует отметить следующие факторы:

- данный материал способствует развитию способности восприятия цвета у младших школьников,
- соответствует особенностям конкретно-образного мышления данной возрастной группы,
- стимулирует развитие языковой догадки на основе освоения новых словообразовательных моделей.

Обогащение словаря младших школьников колоративной лексикой невозможно без целенаправленного индивидуального подхода к ним. Об этом пишет в своем исследовании Апарина Ю.И., и мы признаем, что только адаптивная дидактическая речь способна создать на уроке атмосферу интеллектуального напряжения и эмоциональной раскрепощённости, направленной на усиление продуктивности учебного процесса [2, с. 225].

Для обучающихся по учебно-методическому комплексу серии «Звёздный английский» / Starlight - учебник 4 класса возможно разработать задания, лингводидактическим материалом которых являются оттеночные цвета (shades of colour).

Exercises 1. Form the words to show shades of colour: brown, red, yellow, blue, black, yellow, grey, green, brown.

Model 1. Green – ish = greenish

Model 2. Blue – dark-blue, light-blue, bright-blue.

Exercises 2. Match the shade of colour and the objects of clothes!

Model 1. The coat is greenish.

Model 2. The shoes are dark-brown.

Words: coat, dress, hat, cap, sweater, jeans, top.

Words 1: greenish brownish, reddish, yellowish, blueish, blackish.

Words 2: dark-blue, light-blue, light-yellow, dark-green, light-brown.

Exercises 3. Describe the sets clothes of your friend. Use the words from Exercises 2.

Model. I see my friend's clothes. The coat is light-green. The shoes are dark-green. The cap, the gloves and the bag greenish.

Exercises 4. The friends are discussing the autumn landscape. Complete the sentences with the right colour name.

Model.

-What season is it?

-It's autumn.

-How do you see the colours in autumn?

-Autumn colours are ..., ..., ... .

-What colour are the leaves on the trees?

-The leaves are ... , ... and ....

-Perfect!

Оптимальным представляется разработать задания, лингводидактическим материалом которых являются вторичные номинации цвета.

Exercises 1. Guess what colour it is and draw a picture. Show the picture to your friends: butter-yellow, forest-green, bottle-green, sky-blue.

Exercises 2. Look at the screen. Raise your picture when you see your colour.

Exercises 3. Match the picture and your colour.

Model. I see the car is butter-yellow. It is the colour of butter for breakfast.

Exercises 4. Look at the picture and guess the name of the colour in Russian: emerald-green, milk-white, lime-green, navy-blue.

Exercises 5. Make up a story with this beautiful colour.

Данный блок репродуктивных и продуктивных упражнений, коммуникативных упражнений и упражнений на языковую догадку показывает, расширение возможностей использования более сложных языковых материалов в качестве лингводидактического материала обучения в начальной школе. В своем исследовании Малкина Е.А. более подробно описывает использование колоративной лексики на основе языковой догадки, опираясь на уже изученный материал, например, на знание простых номинаций, обучающийся может догадываться о значении оттеночных цветов и вторичных номинаций цвета. [6, с. 80]. Предложенный материал позволяет эффективно развивать лексические навыки и формировать на этой основе коммуникативные умения обучающихся. Использование колоративной лексики как основы для паттерн коммуникации в процессе формирования речи как вида учебной деятельности позволит ребенку более ярко и образно выражать свои чувства и желания средствами иностранного языка, так указывают в своем исследовании Апарина Ю.И. и Межина А.В. и мы соглашаемся с их мнением [1, с. 37].

Способность различать тонкие оттенки цвета является одной из удивительных сенсорных способностей исключительно важной для формирования сенсорной картины мира обучающихся данной возрастной группы, которая обладают развитыми умениями восприятия цвета. Это связано с их возрастными психофизиологическими и когнитивными особенностями, так как для данного возраста характерно, развитие конкретно-образного мышления и образно-сенсорного восприятия мира.

Обучение колоративной лексики младших школьников соответствует интеллектуальному развитию и развитию основных когнитивных функций: мышление, память, восприятие, речь, внимание, воображение. Можно утверждать, что использование колоративной лексики на уроках английского языка обогатит и расширит словарный запас обучающихся и поможет положительно мотивировать ребенка на изучение английского языка.

### *Литература*

1. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33 – 37.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики, межкафедральный сборник научных статей. Москва, 2013. С. 223 – 231.
3. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. «Звёздный английский» ("Starlight"). М.: Просвещение, 2020.
4. Кезина С.В. Семантическое поле цветообозначений в русском языке (диахронический аспект): дис. доктор филол. наук: 10.02.01 / Кезина Светлана Владимировна. – Челябинск, 2010. – 243 с.

5. Кузьмина И.С. Специфика функционирования колоративной лексики в англоязычных текстах для детей // Известие Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – №8 (151). – С. 117–123.

6. Малкина Е.А. Цвет как инструмент развития языковой догадки младших школьников при обучении иноязычной лексики // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – №11–12. – С. 78–81.

7. Сапига Е.В., Репина М.В., Жукова С.В. Цветообозначения в современной лингвистике: семантический и семиотический аспекты // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – №2–2. – С. 192-195.

**Молько М.В.**

*Московский городской педагогический университет*

*Институт психологии и педагогики образования*

*marya\_8\_99@mail.ru*

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

*Данная статья рассматривает применение лексических игр в начальных классах на уроках английского языка. Представлены различные виды работ - групповая, парная и индивидуальная. Автор доказывает, что использование лексических игр на уроках английского способствует формированию словарного запаса учащихся, предоставляет возможность проявить свои творческие способности. В статье продемонстрированы возможности игровой деятельности с точки зрения реализации индивидуального подхода.*

*Ключевые слова: лексические игры, английский язык, начальная школа.*

*This article examines the use of lexical games in primary classes in English lessons. Various types of work are presented - group, pair and individual. The author proves that the use of lexical games in English lessons contributes to the formation of students' vocabulary, provides an opportunity to show their creative abilities. The article demonstrates the possibilities of game activity from the point of view of implementing an individual approach.*

*Keywords: lexical games, English, primary school*

Как известно, игра является первой осознанной деятельностью, которую человек может совершать с первых лет его жизни и от изначального поведения в игре зависят многие особенности характера, последующей манеры поведения, организационных и творческих способностей взрослого человека.

Применение игры в процессе обучения мотивирует и активизирует учебную деятельность. Она также провоцирует развитие творческого воображения, памяти и вариативность мышления. Особенностью игровой деятельности является также то, что игра ассоциируется у человека с удовольствием проявления физических и духовных сил, она вызывает положительные эмоции.

Детям игры просто необходимы для разностороннего развития и подготовки к жизни, а взрослых они расслабляют, помогают отдохнуть, снять нервное напряжение, иногда, чтобы найти новое решение или выход из какой-то сложившейся ситуации.

Формирование социокультурной компетентности так же целесообразно начинать в начальной школе, отмечает в своем исследовании Богданова А.В. и Чистик А.А., когда ребенок максимально восприимчив к влиянию, оказываемому на него педагогом [2, с. 247]. Будник А.С. указывает также, что социокультурная компетенция может формироваться только при изучении лексики иностранного языка [3, с. 95].

Элементы игры мы можем наблюдать буквально в любых видах человеческой деятельности. Сложность классификации игр заключается в том, что они могут иметь

радикально отличающиеся друг от друга цели, модель игр может быть какой угодно, иметь разнообразные условия и правила.

Лексические игры направлены на развитие лексических навыков и умений использования лексики в нужных ситуациях, развитие речевой реакции и сочетания слов, например: «Угадай, кто это?», «Кто правильно соединит?», «Придумай историю» и другие. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

*«Ассоциации»*. Возьмите слово, которое класс недавно выучил. Попросите учеников предложить все слова, которые ассоциируются с ним. Слова записываются на доске в виде Word Web.

*«Запомни новые слова»*. Доска делится на две части. На одной половине пишутся слова, которые только что выучили и нужно запомнить. Ученики должны предложить слова из тех, которые они уже знают, которые напоминают в той или иной степени слово, которое нужно запомнить. Эти слова записываются на другой половине доски, а новое слово стирается.

С помощью лексических игр можно отдельно изучать определённые тематические группы, формировать понимание системных отношений в лексике английского языка и т. д.

Игры – это универсальный метод, который можно применять при формировании лингвистической компетенции, а также её составляющих. При выборе подходящих заданий необходимо использовать вариативность, чтобы учащиеся не теряли интерес и энтузиазм. Также важно не перегружать учебный процесс играми, а дополнять ими традиционное изложение материала.

Игровые технологии можно приобщать к каждой новой теме, особенно при изучении которой, возникают сложности. Игры помогают привлечь внимание к процессу обучения даже отстающих учеников, которые не особо проявляют интерес к учёбе.

Материал должен соответствовать возрастным категориям детей, их интересам. Современные дети не представляют свою жизнь без компьютера, Интернета, значит перед учителем стоит задача использовать этот факт в учебном процессе. Высокий уровень мотивации позволяет выработать твёрдые знания и умения, использовать их в повседневной деятельности, общении, написании сообщений, комментариев и текстовых посланий.

В процессе лексической игры преподавателю легче осуществлять контроль и коррекцию знаний учащихся. Таким образом, игры мы рассматриваем как особенную сферу человеческой жизни, она может иметь свои оригинальные формы и проявлять себя в других видах деятельности.

Однако, нельзя забывать о руководящей роли учителя в этом процессе. Только гибкое управление учебной деятельностью, как отмечает в своем исследовании Апарина Ю.И., выражающееся через такое средство воздействия как адаптивная дидактическая речь, позволит учителю максимально продуктивно использовать на уроке подобные нестандартные методы и технологии [1, с. 8].

Учеников начальных классов школа привлекает, прежде всего, игровыми элементами деятельности, им нравится общение с учителем и сверстниками, они воспринимают это как форму игры. Именно использование игровых элементов в обучении иностранному языку позволяет заложить фундамент для усвоения компонентов учебной деятельности, сосредоточиться на целях.

Лексическая игра в обучении иностранному языку не противоречит учебной деятельности, она, естественным образом способствует её успешной реализации.

### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции под

общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2016. – С. 7 – 13.

2. Богданова А.В., Чистик А.А. Формирование у школьников социокультурной компетенции в процессе обучения этикетным речевым жанрам / А.В. Богданова, А.А. Чистик // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы межд. науч.-практ. конф. — М.: Экон-Информ, 2018. — С. 246 – 250

3. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С.94-96

4. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

5. Тимирова Л. Ф. Обучающая игра, как средство формирования лексических навыков, 2008. – URL: // <http://www.1st September.ru> (дата обращения: 05.03.2021)

6. Чепанов С. Н. Использование игр в обучении английскому языку в начальной школе // Символ науки. – Уфа: ООО Омега Сайнс, 2018. – № 5. – С. 139-142

**Мороз А.М.**

*Студент Московского городского педагогического университета*

*MorozAM@mgpu.ru*

**Мороз Р.М.**

*Студент Московского городского педагогического университета*

*MorozRM@mgpu.ru*

*Научный руководитель к.п.н., доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Апарина Ю. И.*

## **ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПО ТЕМАМ: СПОРТ, ЕДА, ОДЕЖДА**

*В данной статье показана роль англицизмов в нашей речи. Описаны не только причины появления иностранных заимствований в русском языке, но и методы и приемы обучения, которые способствуют формированию социокультурной компетентности младших школьников. Использование английских заимствований обогащают речь, делая её неотъемлемым инструментом для коммуникации. В начальной школе, где для обучающихся общения является одним из основных видом деятельности для обмена эмоциями, информацией, идеями и многим другим, англицизмы играют не последнюю роль. Стоит отметить, что темы, выделенные для активизации словарного запаса обучающихся, в разных УМК начинают изучать во втором классе. Более того, расширение лексикона по данным темам продолжается на протяжении третьего и четвертого классов. Несмотря на то, что теме «англицизмы» на ступени начального общего образования уделяется не так много внимания, данная статья предлагает широкий спектр упражнений, которые направлены на знакомство и углубление младших школьников в предложенную тему. В статье предлагаются авторские задания наглядного, практического и исследовательского характера, которые активизируют словарь младших школьников.*

*Ключевые слова. Англицизмы, младшие школьники, упражнения, лексика.*

*This article shows the role of anglicisms in our speech. It describes not only the reasons for the appearance of foreign borrowings in the Russian language, but also the methods and techniques of teaching that contribute to the formation of socio-cultural competence of primary school pupils. The use of English borrowings enriches speech, making it an essential tool for*

*communication. In primary school, where communication is one of the main activities for pupils to exchange emotions, information, ideas and much more, anglicisms play an important role.*

*It is worth noting that the topics selected to activate the vocabulary of pupils in different UMK begin to study in the second grade. Moreover, the expansion of the lexicon on these topics continues throughout the third and fourth grades. Despite the fact that the topic of "anglicisms" at the stage of primary general education is not given much attention, this article offers a wide range of exercises that are aimed at introducing and deepening pupils to the proposed topic. The article offers author's visual, practical and research tasks, which activate the vocabulary of primary school pupil.*

*Key words. Anglicisms, pupils, exercises, lexicology.*

На протяжении многих лет в русском языке используются англицизмы как неотъемлемая часть речи. Какие-то из них употребляются в жаргонных и сленговых выражениях, другие же мы используем ежедневно. Англицизмы – слово, выражение, заимствованные из английского языка, или оборот речи, построенный по модели, характерной для английского языка [1]. Младшие школьники, как никто, подвержены влиянию сленговых выражений, в связи с воздействием на них социальных сетей, сети Интернета, СМИ и др. Возникает вопрос: возможно ли обогатить лексикон младшего школьника путём использования и изучения англицизма на уроках английского языка?

Формирование социокультурной компетентности, как утверждает Будник А.С., невозможно без изучения англицизмов и сленговых выражений, соответственно, учителю необходимо работать в этом направлении [4, с. 95].

Влияние английских заимствований было рассмотрено во многих работах таких авторов как К. И. Чуковский, В. Г. Костомаров, М. А. Брейтер, Ю. И. Апарина, А. В. Межина и многие другие. Если говорить о причинах появления англицизмов в русском языке, то основной является отсутствие слов, которые могут описать новые вещи или явления действительности. В нашей статье мы бы хотели описать использование англицизмов на уроках в виде собственных упражнений и фрагментов бесед.

Стоит выделить основные приёмы и методы обучения. Бабанский Ю. К. описал несколько групп методов, нас интересует две группы: методы осуществления и методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности. К первой группе можно отнести:

- наглядные (демонстрация и иллюстрация фото и видео материала), словесные (беседа, лекция, рассказ и др.);
- практические (опыты, упражнения и др.);
- логические (сравнение, аналогия и др.);
- гностические (исследование, проблемно-поисковые др.) и другие методы.

Ко второй группе методов относятся познавательные игры, дискуссии, создание проблемных ситуаций и др. [3]

Англицизмы и сленговые выражения с удовольствием используются младшими школьниками в процессе паттерн коммуникации, которая в свою очередь, как утверждают в своем исследовании Апарина Ю.И. и Межина А.В., способствует формированию говорения как вида речевой деятельности [1, с. 35].

Перейдем к упражнениям. Мы решили, что будет целесообразно создать градацию упражнений, которая будет включать в себя: три задания с наглядностью, три задания-игры и три задания-исследования. Лексика в данных заданиях была подобрана в соответствии со знаниями младших школьников по английскому языку по темам: спорт, еда, одежда. В дальнейшем, при более глубоком ознакомлении с англицизмами по другим темам, возможно использование данных заданий как шаблон, для составления собственных упражнений.

Задания с наглядностью представлены в Приложении 1. Далее мы представим задания-игры.

Задание-игра №1. «Englishball»

Правила: «Hello, pupils! Today we are going to play a game called “English ball”. What you need to do: I will “throw” you an anglicism in Russian language and you throw me back an English word that sounds similar. Ready? Let’s go!».

Перевод: «Здравствуй, дети! Сегодня мы поиграем с вами в игру, которая называется «Английский мяч». Что вам надо будет делать: я «кидаю» вам англицизм на русском языке, а вы обратно «кидаете» мне слово созвучное слово на английском языке. Готовы! Начнём!».

Words for game: пижама, шорты, джинсы, свитер, бандана, джемпер, волейбол, баскетбол, хоккей, теннис, бадминтон, бейсбол, гольф, кетчуп, попкорн, джем, пудинг и т.д..

Интерпретация: В игре используется мягкий мяч, который учитель перебрасывает обучающемуся и обратно. Учитель называет англицизм, а обучающийся называет похожее по звучанию слово на английском языке.

Данную игру можно использовать как на уроках для устного повторения по конкретной теме, внедряя англицизмы в устный опрос, так и на внеурочных занятиях.

Задание-игра №2. «Seekers» представлено в Приложение 2.

Задание-игра №3. «Engchange»

Задание: Придумай и напиши длинное предложение с данным словом. Обрати внимание на правильную грамматическую форму предложения!

Sport; Volleyball; Tennis; Football; Golf; Hockey; Badminton; Cricket.

Интерпретация: Класс делится на две команды, у каждой на столе «звоночек». Учитель показывает на доске по одному слову. Обучающиеся на скорость составляют предложение, по готовности звонят в звоночек. Предложение оцениваются за длину (1 балл), за грамотность (1 балл), за логичность (1 балл). Несмотря на скорость, вторая команда также произносит своё предложение и ей также начисляются баллы.

В заданиях-исследованиях обучающимся будет предлагаться поработать с электронными источниками, толковыми словарями, сетью Интернетом и т.п.

Задание-исследование №1:

В русском языке существуют англицизмы. Вы это уже знаете. Например, такие слова как, спорт, телефон, пижама, кетчуп и многие другие. Но есть особенные слова, например, ноутбук – notebook, коттедж – cottage.

Найди, выпиши и сравни значение слов в русском словаре и в английском словаре. Чем они отличаются, а чем похожи? Как называется такое явление? Расскажи об этом явлении.

Задание-исследование №2:

В русском языке есть англицизмы. Например, такие слова как, спорт, телефон, пижама, кетчуп и многие другие. Но всегда ли английские заимствования остаются в такой же форме, в которой они к нам пришли?

Твоя задача, юный исследователь, узнать, какие формы могут иметь англицизмы в русском языке. Не раскрывая всех карт, посоветую тебе поискать англицизмы в сфере спорта. Возьми 3 – 4 слова и опиши, какие формы они имеют в русском языке. Расскажи о своём исследовании в классе.

Задача-исследование №3:

Привет, Юный исследователь! Я знаю, что ты знаком с понятием англицизмы. Но не задумывался ли ты, как много людей знают об этом понятии?

Предлагаю тебе провести небольшое исследование! Узнай, сколько людей знают об англицизмах, изменяются ли они в русском языке, какие англицизмы они знают и как часто их употребляют. Составь опрос вместе с учителем, а потом расскажи о своём исследовании. Удачи!

Нельзя не отметить, что обучение младших школьников англицизмам на уроках иностранного языка в начальной школе невозможно без применения такого средства дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. Как отмечает в своем исследовании Апарина Ю.И., адаптивная речь учителя способствует мотивированному и осознанному усвоению иноязычной лексики [2, с. 239].

Речевая деятельность на уроках английского языка является неотъемлемой частью развития всех видов коммуникативной деятельности обучающихся на различных этапах урока и внеурочной деятельности на уровне начального общего образования. Вышесоставленные нами задания направлены на активизацию словаря младшего школьника путём вывода обучающихся на высказывание, а также на развитие исследовательской деятельности, изучение данного феномена в языке. Тем самым пассивная лексика становится активной, а англицизмы изучаются углублённо как научное понятие.

#### *Приложение 1*



#### *Приложение 2*



#### *Литература*

1. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. С. 33-37.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. №1 (45). С 238-240.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды/ Сост. М. Ю. Бабанский. — 1989. — 560с.
4. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С.94-96
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.

**Петровицкая А.С.**  
Студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
PetrovitskajaAS@mgpu.ru  
**Грабовец А.А.**  
Студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
GrabovetsAA@mgpu.ru

## **БЕЗОТМЕТОЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье поднимается вопрос о возможности и целесообразности использования безотметочного способа оценивания в начальной школе на уроках английского языка. Авторы статьи разбирают понятие безотметочного оценивания, рассматривают его преимущества перед традиционной системой оценивания и доказывают, почему не стоит отказываться от него в учебном процессе. Также авторы статьи разбирают трудности и освещают проблемы, которые могут возникнуть при использовании данного способа оценивания.*

*Ключевые слова: безотметочное оценивание, отметка, оценивание, урок английского языка, начальная школа.*

*The article raises the question of the possibility and feasibility of using non-graded assessment in primary school in English classes. The authors of the article analyze the concept of non-graded assessment, consider its advantages over the traditional assessment system and argue why it should not be abandoned in the educational process. Also, the authors of the article analyze the problems and highlight the difficulties that can be faced.*

*Keywords: non-graded assessment, grading, mark, English class, primary school.*

Проблема оценивания обучающихся, особенно в начальной школе, всегда стояла перед педагогами довольно остро. Как наилучшим образом оценить уровень знаний и умений учащихся, чтобы при этом не «душить» младших школьников плохими отметками, приводящими к психологическому нервному напряжению и снижающими мотивацию к учебной деятельности? Отметки в первом классе запрещены на законодательном уровне, однако на втором году обучения практически во всех Российских школах вводится пятибалльная система оценивания. Несмотря на это, в начальной школе допускается безотметочное оценивание учащихся.

Отметка – это мера оценки, выраженная в баллах. Соответственно, при безотметочном обучении отметки не ставятся. Многие ошибочно полагают, что если не ставить учащимся количественную отметку, а использовать в качестве оценивания смайлы, а также картинки, выражающие эмоции разной степени негативности и положительности, то данная система обучения будет безотметочной. Такое мнение в корне неверно, несмотря на то, что в первом классе педагоги, как правило, используют именно такую систему оценивания. На самом деле, для первоклассника не существует принципиального отличия, поставят ему двойку или грустный, либо даже сердитый смайл, - для него это, в первую очередь, негативная оценка его работы, нечто стыдное и неприятное. Необходимо отметить, что ребенок этого возраста не отделяет негативную оценку его работы от негативной оценки его личности.

Безотметочная система, как и любая другая, имеет свои положительные и отрицательные стороны. Стоит задуматься, почему она принудительно вводится в первом классе. Многие психологи подтверждают негативное влияние плохих отметок на благополучие состояния психики школьника. Сюда можно включить и заниженную самооценку, и проблемы со школьным коллективом, и конфликты с родителями. К тому же, у учеников ухудшается отношение к учителю, «награждающему» его плохими отметками, и, как следствие, отношение к преподаваемому им предмету. Всего этого в первом классе избегают с помощью безотметочного оценивания, однако встаёт закономерный вопрос: как

избежать вышеуказанных проблем в условиях современной системы оценивания в классах старше?

Безусловно, у безотметочной системы есть и недостатки: и в качестве главной проблемы мы хотим выделить отсутствие комплексности, объективности и контроля. В условиях массовых классов отметка – быстрый и эффективный способ показать, где у учащегося возник пробел в знаниях и что ему надо восполнить. При безотметочном же оценивании нет чётких границ, а зачастую и мотивации трудиться на высоком уровне, чтобы получить желанную пятёрку. У учеников начальной школы неразвито беспокойство о будущем, характерное для учеников старших классов, нет связи «буду хорошо учиться – поступлю в престижный ВУЗ и начну много зарабатывать». Отметка же ставится здесь и сейчас, является оцениваем их учебной деятельности и вызывает отклик, который может быть как положительным, так и негативным.

Более пристальное внимание обратим на английский язык. Этот предмет является для учеников начальных классов принципиально новым и довольно сложным – учитель, особенно неопытный, не сразу может разобрать, с чем конкретно у ребёнка проблемы: фонетика, заучивание новых слов, говорение, аудирование. Если с самого начала оценивать строго по существующей системе, то таким образом можно уничтожить мотивацию к изучению иностранного языка у ученика, «утопив» его в плохих оценках.

Дети,ходящие в первый класс, имеют разные представления об изучении иностранного языка, а также разный уровень владения его основами. Кто-то уже начал занятия по этому предмету в дошкольных учреждениях, а для кого-то это станет новым опытом. Поэтому перед преподавателем встает вдвойне сложная задача: ему необходимо одновременно и пробудить, и удержать интерес младших школьников.

Безотметочное оценивание на уроках иностранного языка является серьёзным барьером для преподавателя и вынуждает его создавать все условия для обучения детей рефлексии и самоанализу. В таком классе дети учатся не ради награды в виде отметки в пять баллов или же из-за страха получить неудовлетворительную отметку, а ради получения новых знаний и дальнейшего их применения. К тому же такой способ оценивания способствует развитию способности к рефлексии, важность которой отмечает в своей работе Н. Б. Жуманова [5, с.47].

При таком подходе к преподаванию невозможно придерживаться знакомого нам способа проведения занятий. Учитель должен ориентироваться на практическое применение знаний в классе, как мотивацию к изучению предмета, – например, создавать такие диалоговые ситуации, в которых ученикам хотелось бы поучаствовать, чтобы высказать своё отношение к предмету обсуждения. Необходимо понимать, что интересно современным детям и по какой теме они готовы высказываться по собственному желанию, а не по принуждению учителя. Также мотивацией может послужить интересное мероприятие, проведение которого невозможно без новой, ещё не изученной информации из предстоящей темы, либо проектная творческая деятельность [4, с.81]. Можно придумать множество способов, как заинтересовать детей изучением иностранного языка, - куда важнее их уместное применение, а также построение грамотных взаимоотношений в классе. Ученики обязательно должны быть полностью вовлечены в учебный процесс [6, с.80].

Опираясь на все вышеупомянутое, можно сказать, что при безотметочном оценивании основная задача преподавателя состоит в создании такой ситуации, в условиях которой невыученный материал будет означать невозможность участия в деятельности класса на должном уровне. В совокупности с заинтересованностью в учебном процессе это должно послужить достаточно веской причиной для выполнения всех необходимых заданий.

Данный метод оценивания позволяет показать ребёнку, что ошибка – лишь область знания, над которой ему нужно поработать. В ошибках нет ничего страшного, а если относиться к ним правильно, то они позволят улучшить свой результат. Это безусловный плюс на уроках английского языка в начальной школе, поскольку при обучении

совершенно новому для них языку младшие школьники, безусловно, будут допускать ошибки.

Такая система оценивания, как утверждает в своем исследовании Апарина Ю.И., потребует от учителя максимальной мобилизации всего спектра функционального состава вербального воздействия, которое является универсальным средством достижения максимальной продуктивности учебного процесса [1, с.11].

Часто применение профессионального жаргона на уроках иностранного языка в начальной школе, как утверждают в своем исследовании Ю.И. Апарина, А.С. Павлова и А. А. Чистик, способствует созданию благоприятной атмосферы, снижает эмоциональное напряжение и способствует наилучшему усвоению учебного материала [2, с. 99].

Также можно отметить, что правильно построенная работа в системе безотметочного оценивания позволяет вырастить более самостоятельных и ответственных детей, которые ориентируются не на отметку извне, а на собственные понятия о хорошем результате.

Однако достигнуть такого результата в современной начальной школе на уроках английского языка довольно затруднительно. Именно здесь, в начальных классах, ученики постигают базовые знания, необходимые для дальнейшего освоения иностранного языка. Следовательно, учителю необходимо видеть все «пробелы», мешающие дальнейшему прохождению программы. Возможно ли сделать это, если система контроля при безотметочном оценивании налажена далеко не всегда, а также показать родителям, какие проблемы возникают у их ребёнка? Этот вопрос стоит очень остро, и, к сожалению, ответ на него далеко не всегда положительный.

Конечно, это не повод отказываться от безотметочного оценивания на уроках языка в начальной школе в принципе, ведь оно имеет множество плюсов: позволяет заинтересовать ребёнка в предмете, способствует его более успешной адаптации в новой обстановке, развивает в нём ответственность, умение анализировать и нивелировать свои ошибки. Однако сложность реализации рассматриваемого способа оценивания сильно сказывается на частоте его применения. Поэтому безотметочное оценивание может не подойти одной группе детей, оказывая негативное влияние на учебные успехи коллектива, и помочь в достижении больших успехов в другом детском коллективе.

Если педагог всё-таки решает ввести такой способ оценивания в своём классе, то он должен понимать все недостатки безотметочного оценивания и грамотно избегать их. К тому же, ему необходимо быть готовым к полному перестраиванию учебного процесса и, возможно, программы – что является очень затруднительным в условиях общеобразовательной школы. Однако преимущества безотметочного оценивания достаточно значительны для того, чтобы рассматривать его как возможный способ оценивания.

### *Литература*

1. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик Профессиональный жаргон учителя английского язык // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 2. — С. 97–100.
2. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранного языка. Материалы международной конференции. Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. 2016. С. 7-13.
3. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках / Ш. А. Амонашвили. - Амрита-Русь, 2015. – 368 с.
4. Базылова Ж. Т. Эффективные методы преподавания английского языка в начальном звене // International scientific review, 2016, 20 (30), с 80-81
5. Жуманова Н. Б. Важность оценки знаний учащихся в начальном образовании // Важность оценки знаний учащихся в начальном образовании, 2020, 3 (52), с 46-48

6. Землянская Е. Н. Безотметочное оценивание образовательных достижений в начальной школе // Наука и школа, 2019, 3, с. 78-82

7. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одарённых детей // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 97-101.

**Порохова А.А.**

*студентка Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: poroxovaanna@gmail.com*

**Новикова Е.А.**

*студентка Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: novikova.ka@mail.ru*

### **ДИСТАНЦИОННЫЙ КВЕСТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В современном мире в школах всё чаще начинают применяться игровые технологии, в том числе квесты, интерактивные игры, ролевые игры. В настоящее время наибольшей популярностью среди педагогов пользуются именно дистанционные квесты, так как они являются занимательным методом освоения или закрепления материала любого школьного предмета. Поэтому нами была создана авторская разработка дистанционного квеста на урок английского языка, которая позволит быстро и грамотно составить задания внутри PowerPoint и облегчит работу педагога. Статья представляет собой теоретическое обоснование использования дистанционных квестов на уроках английского языка, этапы проведения квеста и важность адаптивной речи педагога в рамках использования подобного формата обучения. Также данная работа предлагает ознакомиться с возможной организацией дистанционного квеста по теме «Достопримечательности разных стран мира» в 4 классе начальной школе. В конце статьи представлена авторская разработка метапредметного квеста по станциям и задания, которые представлены в порядке увеличения сложности. Дистанционный квест позволит обучающимся узнать культуру других стран и народов, а также поможет в расширении словарного запаса младших школьников и повышении лексического навыка.*

*Ключевые слова: начальная школа, английский язык, лексика, лексический навык, дистанционный квест.*

В последние годы преподавание иностранного языка в начальной школе претерпело значительные изменения, все больше внимание педагогов и методистов привлекает геймификация образовательного процесса. В этой связи одной из самых успешных технологий для активизации познавательной деятельности младших школьников является квест. С одной точки зрения, квест – это своего рода игра, в которой нужно выполнять задания, применяя различные знания, навыки и умения. Но с педагогической точки зрения, это искусственно созданная проблема, которую необходимо решить с использованием ресурсов или информации, необходимых для решения. Другими словами, квест – это такая образовательная технология, которая позволяет применить знания на практике, а также развить уже имеющиеся компетенции.

Главное преимущество использование квестов на уроках любой школьной дисциплины в том, что он представляет собой интересную, необычную и непохожую на традиционную форму обучения технологию, которая подходит обучающимся с разным уровнем усвоения. Это происходит из-за того, что проведение квест-технологии основывается на анализе индивидуальных особенностей детей, а также их уровне знаний при подготовке заданий. Поэтому мы можем утверждать, что все дети могут быть

задействованы в процесс, а, следовательно, и удовлетворить потребность в познавательной деятельности.

На данный момент определение «дистанционного квеста» расширяется за счет постоянного развития технологий, а значит, можно сказать, что веб-квест – это задание, проблема, которая предполагает решение с использованием ИКТ технологий, что говорит об организации квеста на специальных платформах или даже приложениях (например, PowerPoint).

Структура дистанционного квеста довольно проста:

- введение – объяснение предстоящей деятельности. Главное заинтересовать обучающихся в процессе и четко объяснить инструкцию по прохождению квеста, а также повторить или предоставить необходимую информацию, которая может пригодиться по ходу квеста;

- задание – то, что необходимо сделать по заданию, инструкция, вспомогательные вопросы или некоторые объяснения;

- процесс – прохождение квеста, выполнение заданий в команде или индивидуально. На данном этапе обучающиеся могут узнать много нового или закрепить уже пройденный материал;

- оценка – рефлексия собственной деятельности о прохождении двух предыдущих этапов. Допускается составление учащимися таблицы рефлексии.

- заключение – этап подведение общих этапов, того, что удалось узнать нового, обсуждение возникших ошибок или проблем при прохождении квеста с педагогом. Обязательным условием завершения этого этапа является прогнозирование дальнейшей работы и того, что предстоит узнать в будущем, и как полученные знания помогут в этом [5, с. 5].

На всех этапах игры, важно помнить, что речь учителя или игрового персонажа при подготовке и проведении квеста должна быть грамотной, поскольку адаптивная речь педагога имеет особое значение в учебной деятельности. В статье Ю.И. Апаринной говорится, что адаптивная речь педагога способствует реализации ряда функций, захватывающих как контроль деятельности на уроке, так и реализацию коммуникативных аспектов и функций [1, с. 9].

Формирование социокультурной компетенции школьников на уроках иностранного языка, как указывает в своем исследовании Будник А.С., особенно активно происходит в игровой ситуации, которую может предоставить технология применения квестов [3, с. 95].

Освоение этикетных речевых жанров в процессе формирования социокультурной компетенции также возможно в формате проведения квестовых заданий. Этикетные речевые жанры, как указывают Богданова А. В. и Чистик А.А., легко и продуктивно усваиваются в процессе игровой деятельности, которую обеспечивает технология использования квестов [2, с. 249].

По мнению Богояковой Т.Н. и Бурнаковой К.Н. языковая личностная идентификация проявляется на раннем этапе изучения иностранного языка и может быть сформирована в процессе игровой деятельности на уроках [4, с. 38].

Предлагаем ознакомиться с возможным вариантом дистанционного квеста по теме «достопримечательности разных стран мира» для 4 класса в приложении PowerPoint.

Данный квест метапредметный, поскольку даст возможность не только обогатить лексический запас обучающихся, но и познакомить детей с культурами других стран и народов. На первом этапе следует определиться какие страны и достопримечательности будут положены в основу квеста и исходя из этого продумать основной сюжет игры. Далее следует определиться с видом квеста (маршрутный, станционный и т.д.), расписать типы возможных заданий, которые подойдут для детей 4 класса и внести их на слайды, желательно в порядке увеличения сложности. За каждое правильно выполненное задание обучающиеся будут получать баллы, которые вносятся учителем на обычную доску или на лист бумаги.

Необходимое оборудование: интерактивная доска, ноутбук/компьютер, листы бумаги, ручки.

Первый этап игры – объяснение. На слайде детей приветствует экскурсовод, который рассказывает обучающимся о правилах поведения, технике безопасности и временных рамках на английском языке. Педагог переводит необходимые слова для полного понимания и расширения словарного запаса.

Второй этап игры – основной. Данный этап поделен на несколько станций, дети будут передвигаться постепенно, предварительно разделившись на 3 группы. Учителю следует предусмотреть знания английского языка и поделить детей так, чтобы в каждой группе был сильный ученик.

Станция 1. Ребята должны дать названия своим командам и определиться с лидером. По завершению организационных моментов на слайде появляется задания с ребусами, команды отгадывают русские слова и переводят их на английский язык, используя подсказки учителя или русско-английский словарь. Правильный ответ оценивается двумя баллами, а приближенный ответ одним баллом. Педагог предлагает повторить за ним угаданные слова для тренировки произношения.

Станция 2. Детям необходимо правильно соединить флаги и названия стран. Для этого на слайде представлены картинки и английские слова с транскрипцией для правильного произношения «France», «England», «USA», «Russia», «Italy», «German», «Japan». Каждая команда по очереди говорит свои предположения и получает один балл в копилку за правильный ответ. После этого дети по очереди нажимают на карточки, расположенные на экране, и экскурсовод произносит их, а дети повторяют. Та команда, которая выигрывает этот раунд, в дальнейшем начинает выполнять задания первой.

Станция 3. Далее детям показываются достопримечательности выше представленных стран. Обучающимся нужно правильно распределить их по странам, при этом после каждого правильного ответа экскурсовод рассказывает об исторической значимости и культурной составляющей. За каждое соответствие ученики получают по баллу.

Станция 4. На следующем слайде экскурсовод предлагает ребятам вписать различия стран в таблицу, чем больше пунктов будет записано, тем больше баллов получит команда. У каждой группы есть 5 минут на обсуждение и выполнение задания. При этом каждая команда выделяет 2-3 игрока для выполнения.

Станция 5. Экскурсовод просит обучающихся вписать сходства стран и правила выполнения заданий дублируются со станции 4. При этом к интерактивной доске должны выйти те игроки, которые не были активны на предыдущей станции.

Станция 6. Полученные знания необходимо применить на практике, поэтому педагог оглашает предварительные результаты и команда, которая вырвалась вперед, первыми выбирают две достопримечательности и готовят два небольших доклада, исходя из полученных знаний. Данная станция осложняется тем, что детям необходимо рассказать о достопримечательностях от лица жителя выбранной страны. Следующие две команды выбирают свои темы по тому же принципу, при этом они не могут повторяться. На подготовку отводится 10 минут, за каждое выступление команды могут получить максимум 10 баллов.

Третий этап игры – завершающий. Проводится рефлексия, дети отвечают на вопросы, и педагог оглашает результаты игры в виде следующих номинаций: «самые шустрые», «самые догадливые», «самые активные». Таким образом все дети смогут получить заслуженные поздравления и дипломы, сохранив при этом дружескую атмосферу в классе.

Разработка дистанционного квеста, позволит педагогам быстро и грамотно составить свои задания внутри PowerPoint, даст возможность интересно и продуктивно организовать занятие. Использование квестов на уроках английского языка важно и полезно как для педагога, так и для учеников, поскольку это способствует успешному

освоению новых знаний и повышению мотивации учеников для развития лексических навыков.

Таким образом, можно сделать вывод, что дистанционный квест это востребованная и эффективная технология обучения иностранному языку, которая способствует как познавательному развитию, так и усвоению, и совершенствованию коммуникативных навыков, социокультурных компетенций и развитию мышления.

#### *Литература*

1. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2016. – С. 7 – 13.
2. Богданова А.В., Чистик А.А. Формирование у школьников социокультурной компетенции в процессе обучения этикетным речевым жанрам / А.В. Богданова, А.А. Чистик // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы межд. науч.-практ. конф. — М.: Экон-Информ, 2018. — С. 246 – 250.
3. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С.94-96.
4. Borgoyakov S.A., Borgoyakova T.N., Burnakova K.N. Strengthening of the All-Russian Identity and Problems of Ethno-Linguistic Education (Web of Science) European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). Volume 95. Pages: 29 – 39. (890 p.) Web of Science Conference Proceedings Citation Index - Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH). <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBSe> - ISSN: 2357-1330 (online) Proceedings of the Dialogue of Cultures - Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding (DCCD 2020)DOI: 10.15405/epsbs. 2020.11.03.4 © European Publisher 2020.293 Green Lanes, Palmers Green, London, United Kingdom, N13 4XS Reg. Number: 9219513.
5. Heidi Shweizer, Ben Kossow WebQuests: Tools for differentiation // Gifted child today. - 2007. - №1, vol. 30.
6. Каитов А.П., Куприянов Б.В., Львова А.С., Савенков А.И., Трухановская Н.С. Моделирование культурно-ориентированного и оздоровительного пространства детского лагеря. М.: Издательство «Перо», 2017. 108 с.

*Слюнкова Д.Д.*

*студентка Московского городского педагогического университета  
dacha-sl@mail.ru*

### **ИГРОВОЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье дается определение фонетики, раскрывается роль основных фонетических методов в изучении английского языка, дается их классификация, определяются цели и плюсы и минусы данной методики.*

*Ключевые слова: фонетика, обучение, игры, фонетические игры*

*This article defines phonetics, reveals the role of the main phonetic methods in the study of the English language, gives their classification, defines the goals and pros and cons of this technique.*

*Key words: phonetics, learning, games, phonetic games*

Для изучения языка больше всего подходит период младшего школьного возраста. Это обусловлено способностью к овладению языками именно в этот возрастной период, повышенной эмоциональностью и степенью восприятия нового учебного материала [5]

Фонетика – это «звуковой строй языка» и «раздел лингвистики, изучающий звуковой строй языка», «акустические и физиологические (артикуляционные) свойства данного языка» и «раздел языкознания, изучающий способы образования звуков речи и их акустические свойства» [2, 6]

При изучении английского языка одним из главных приоритетов является формирование правильного произношения, поэтому обучение нужно начинать с изучения фонетической системы языка. Заложенные учителем знания о произношении, верном интонировании, особенностях ударения в словах, соблюдение пауз при чтении предложений и правильная артикуляция – это основа формирования фонетических знаний обучающихся.

Педагоги знают, что в процессе обучения главное – это практика, а в обучении фонетики, основополагающему разделу иностранного языка, практика жизненно необходима. При этом многие учителя делают упор на заучивании детьми учебного материала. Но такой метод обучения не привлекает детей младшего возраста, поэтому на уроках иностранного языка можно использовать игровой метод, фонетические игры. Ведь давно известно, что ребенок более эффективно усваивает учебный материал, если он подается на занятии в игровой форме.

Игры способствуют развитию мышления, логики, памяти, скорости мышления и реакций. В современной жизни игры, в том числе компьютерные, стали неотъемлемой частью повседневной жизни ребенка. Современные дети все больше привыкают воспринимать информацию через визуальные эффекты. Недаром, в последнее время появилось большое количество обучающих мультипликационных фильмов для различных возрастных категорий детей, а дети обожают развивающие квесты и игры.

В статье А.А. Вербицкий пишет, что образование всегда было консервативной системой, очень тяжело принимающей инновационные методы, не спешащей внедрять современные методики, отстающей от динамики технологий и прогресса [3].

В образовании до сих пор доминируют привычные формы и методы обучения, нацеленные на консервативную подачу обучающего материала пассивными методами. В начальных классах более эффективно применение других, более современных, методов, например, активного метода или интерактивного метода. При использовании этих методов дети уже не являются пассивными участниками пассивного процесса, слушателями, а сами активно принимают участие в общении с учителем и друг с другом. Учитель сам становится частью игрового процесса вместе с детьми. Он направляет деятельность группы детей (класс), давая им различные интерактивные задания.

Зачастую, школьные учебники отстают от современных тенденций, обучающий материал в них подается сухим, скучным языком, в результате ребенок теряет интерес где-то на середине текста, так как, в силу своего возраста, ему тяжело удержать свое внимание на большом объеме информации, которая не сопровождается визуальным сопровождением.

Многие учителя продолжают придерживаться старых методик и просто задают выучить параграф близко к тексту, не давая ребенку проявить себя с творческой и креативной стороны.

Те же учителя, которые используют в своей профессиональной деятельности современные методики обучения сопровождают домашнее задание в учебники ссылками на обучающие сайты, игровые платформы, содержащие обучающие обучающий видео материал по заданной теме. Этот обучающий видео материал может подаваться в игровой форме, мультипликационной форме, в виде песен, детских рисунков, видео обучающих игр детей.

На уроке, как дополнительная подача к обучающему материалу стали широко использовать интерактивные доски с проекторами. Детям младшего возраста, в силу своих физиологических особенностей, тяжело проводить весь урок неподвижно за партой, поэтому учитель может применять подвижные игры с детьми, разучивание веселых песенок на

английском языке, разыгрывание сценок, спектаклей, чтобы снизить физиологическую нагрузку на ребенка.

Так как для младшего возраста характерны яркость и непосредственность, обучающиеся свободно и с удовольствием, вовлекаются в игровую деятельность, поэтому использование игр на уроках, при изучении такой важной, но зачастую тяжело воспринимаемой, темы, как фонетика, сохранит интерес детей, повысит степень запоминаемости учебного материала, активизирует творческую деятельность и создаст благоприятную обстановку, способствующую формированию, закреплению и совершенствованию фонетических навыков, положительной мотивации к изучаемому материалу.

Основная цель использования игровых методов обучения на уроках иностранного языка – это закрепление и совершенствование произносительных навыков в фонетике.

Игровой метод, при изучении английского языка, объединяет в себе обучающую, развивающую, воспитательную функции.

Игровой метод помогает учителю наглядно показать ученикам языковые и фонетические особенности.

Игровой метод повышает интерес к изучению иностранного языка, улучшает языковые навыки и помогает закреплению пройденного материала.

Игровые методы могут использоваться на любых этапах изучения иностранного языка:

1. при подаче новой темы;
2. отработки нового материала в практических ситуациях;
3. закрепление изученного;
4. контроль усвоение и понимание изученного учебного материала [4]

Классификации игровых методов на уроке английского языка могут различаться:

1. по характеру организации - это могут быть подвижные игры, разделение по ролям, работа за партами
2. по форме содержания – это могут быть кроссворды, сценки, песни стихотворения
3. по целям, которые ставит педагог – это могут быть игры на усвоение нового учебного материала, игры для закрепления учебного материала или игры для смены деятельности на уроке.

Хоть в статье и разбираются только фонетические игры, необходимо упомянуть, что игровые методы разделяются по дидактическому содержанию:

1. фонетические;
2. лексические;
3. коммуникативные.

Фонетические игры наиболее эффективны для отработки артикуляции, транскрипционных знаков и улучшение произношения.

Выбор того или иного метода определяется учителем, в соответствии с темой и задачей урока.

Плюсы использования игровой методики:

1. вовлечение в процесс обучения всех учеников (процесс игры увлекает всех детей);
2. каждый ребенок может проявить, не только свои учебные способности, но и качества характера, которые помогают ему социализироваться в обществе;
3. доступность восприятия изложенного, даже сложного, учебного материал младшим школьником;
4. усвоение учебного материала идет быстрее, урок проходит на позитивном эмоциональном фоне.

Так же следует отметить, что в статье Апаринной Ю.И и Межиной А.Р раскрывается тема влияния игровой деятельности для возникновения паттерна коммуникации на уроках

английского языка. Паттерн коммуникации – это эмоциональный диалог, формируемый самими коммуникантами в процессе общения [1]

Несмотря на все очевидные плюсы, не могу не отметить минусы, введения игровых на уроки английского языка, которые заставляют многих учителей с опаской использовать данный метод в работе:

1. ребенок увлекается условиями игры и упускает ее учебное содержание;
2. тратится много времени на организацию игры и учитель не успевает пройти весь учебный материал, запланированный на урок;
3. проблемы дисциплины, детям сложно переключиться с игры на другие формы обучения;
4. каждая игра требует подготовки дидактического материала;
5. стремление к успеху и лидерству в игре провоцирует ссоры между детьми.

Таким образом, использование игровых форм обучения для детей начальных необходимо, но важно помнить, что игра не должна заменить образовательный процесс, она должна быть его частью.

#### *Литература*

1. Апарина Ю. И., Межина А. В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. № 7. 33-37 с.
2. Ахманова О. С., Словарь лингвистических терминов. - 2 изд. - М. УРС: Советская энциклопедия, 2004. - 569 с.
3. Вербицкий А.А., Методы обучения: традиции и инновации // Вестник Воронежского государственного технического университета. - 2014. - №3-2. – с. 106-111
4. Использование игр на уроках английского языка // [paidagogos.com](https://paidagogos.com) URL: <https://paidagogos.com/ispolzovanie-igr-na-urokah-angliyskogo-yazyika.html> (дата обращения: 2015)
5. Обухова А.С., Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. - М: Издательство Юрайт, 2019. – с. 424
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - 3 изд. - М: Просвящение, 1985. – с. 399
7. Чугунова А.Е. Методическая разработка раздела программы по английскому языку «Формирование фонетических навыков» у младших школьников». 2013.

**Тимурзиева А.Б.**

*бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ Павлова А.С.*

*aminas2001@mail.ru*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена современному методу интеллект-карт, который может быть использован на занятиях по английскому языку в начальной школе. Рассматриваются правила создания ментальных карт; сервисы, с помощью которых можно составлять карты в интерактивном формате; возможности применения данного метода в контексте изучения английского языка обучающимися младшего школьного возраста. В статье проанализирована информация о двух видах интеллект-карт и составлена таблица, в которой прописаны плюсы и минусы того или иного вида карт.*

*Ключевые слова: интеллект-карта, майндмэппинг, метод визуализации, английский язык, начальная школа.*

С постепенным развитием и вхождением в образовательный процесс дистанционного обучения все актуальнее становится вопрос использования педагогом методов, средств и форм обучения, которые призваны повышать результативность, эффективность проведенного занятия, а также способствующих повышению мотивации обучающихся, которым все сложнее сконцентрироваться на получении знаний по традиционным педагогическим технологиям. Сегодня на смену теоретико-ориентированному подходу в образовании приходит системно-деятельностный подход, цель которого заключается в формировании активной творческой личности, способной применять накопленные знания, умения, навыки и компетенции на практике как в пределах образовательной организации, так и в обыденной жизни. Это изменение в сфере образования и послужило причиной разработки инновационных методов, средств и технологий, повышающих практическую, творческую деятельность обучающихся. На помощь педагогу в реализации подобного рода обучения приходит один из инновационных наглядных методов, который получил название «майндмэппинг».

Майндмэппинг (от англ. «mind map» – интеллект-карта или ментальная карта) – процесс визуализации и структурирования информации путем создания древовидной схемы. Данный термин впервые был введен в середине 1960-х годов британским психологом Тони Бьюзенем [4]. Суть данного метода заключается в разработке ассоциативных цепочек по какой-либо обширной теме или информационном блоке. Основой интеллект-карт выступает ключевое понятие, раскрывающее главную мысль, основную идею выбранной для структурирования информации, далее размещают «ветви», на которых распределяют составляющие того или иного подпункта ведущего понятия. Создатель метода Тони Бьюзен предлагает некоторые правила при построении ментальных карт.

1) При разработке карты следует записывать только ключевые понятия, которые необходимо размещать на «ветвях», расходящихся от центральной темы.

2) Использовать радиальную запись вместо линейной, то есть главная тема (идея) должна помещаться в центре листа, чтобы именно на ней сфокусировать внимание.

3) Читать и рисовать карту следует по часовой стрелке, используя при написании слов печатные буквы и различные цвета, с помощью которых делается акцент на том или ином аспекте материала.

4) Соблюдать ассоциативный ряд, который помещается на «ветвях», расходящихся от центрального слова [4].

Рассматривая данное понятие в контексте образовательного процесса, можно выделить ряд преимуществ метода интеллект-карт по сравнению с традиционной записью ключевой информации. Во-первых, наличие центрального понятия позволяет быстрее сконцентрироваться на главной идее; во-вторых, «ветви» карты помогают выделить перечень ведущих вопросов выбранной темы; в-третьих, данный прием используется в качестве мнемотехнического, поскольку при создании карты запоминается большее количество материала, нежели при механическом ее записывании; в-четвертых, данные, записанные в виде ментальных карт, соответствуют основным принципам обучения доступности и наглядности – при просмотре карты сразу можно вспомнить всю информацию, которая была в нее заложена и, наконец, подобный вид работы обеспечивает актуализацию ранее полученных знаний в короткие сроки.

Существует множество научных работ на тему применения ментальных карт в образовательном процессе. По литературным данным, майндмэппинг позволяет планировать и организовывать свои идеи при выполнении разного рода деятельности, в том числе при изучении иностранных языков [6: с. 216]. Используя данный метод в рамках учебной дисциплины в начальной школе, в частности при изучении английского языка,

педагогу следует рассматривать его в качестве одного из методов обобщения и систематизации учебного материала. Применение интеллект-карт будет эффективным при изучении лексики, при составлении монологического высказывания посредством вербальных опор, при изучении грамматического материала [5]. При этом нельзя также забывать о таком важном средстве дидактического воздействия на ученика начальной школы как речь учителя, которая должна быть функционально структурированной и качественно выверенной [2: с. 238]

На сегодняшний день имеют место два формата разработки интеллект-карт – бумажный и онлайн. Существуют десятки различных сервисов, посредством которых можно создавать мультимедийные интеллект-карты, в частности на таких платформах, как «Mindmeister», «Draw.io», «Popplet», «Coogle» и др. Проанализировав каждый из видов ментальных карт, была составлена таблица с информацией о том, каковы достоинства и недостатки того или иного варианта интеллект-карты.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика разновидностей интеллект-карт

<i>Вид интеллект-карты</i>	<i>Достоинства</i>	<i>Недостатки</i>
<i>Мультимедийная</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Возможность редактирования, форматирования карты на свое усмотрение</li> <li>2. Наличие множества вариантов дизайна графических элементов (изображения, фон, линии, цвета, эмодзи и т.д.)</li> <li>3. Возможность поделиться картой по электронной почте, встроить карту в свой интерактивный материал</li> <li>4. Совместное использование и одновременная работа над картой несколькими пользователями, а также доступность информации из любой точки мира с любого носителя (компьютер, телефон, планшет и т.д.)</li> <li>5. Возможность оставлять комментарии к каждому элементу карты</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повышенная сложность при создании карты (для обучающихся начальной школы)</li> <li>2. Необходимость технического оборудования и Интернета</li> <li>3. Некоторые онлайн сервисы являются платными</li> <li>4. Сложный интерфейс (зависит от выбранной платформы)</li> </ol>
<i>Бумажная</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Возможность создавать карту, используя минимальное количество ресурсов</li> <li>2. Индивидуальный дизайн</li> <li>3. Нет необходимости оплачивать хранение, оформление и пересылку карты</li> <li>4. Возможность изображать авторские графические объекты</li> <li>5. Простота в составлении карты</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Есть вероятность потери, порчи или уничтожения карты</li> <li>2. Сложность исправления и внесения корректировок</li> <li>3. Одновременная работа над одной картой группой людей невозможна</li> </ol>

Рассмотрим применение данного метода на уроке английского языка в 3 классе на примере УМК «Starlight». При изучении различных лексических тем («My family», «Shopping», «Sport», «My house») может быть использован метод интеллект-карт. Лексика по теме группируется по определенным критериям. Например, если это тема «My family»,

то главенствующим понятием в карте отмечается слово «семья», далее от него идут «ветви»: члены семьи или родственники, традиции, семейные праздники, типы семей и т.д. Затем от этих «ветвей» идут следующие подпункты.

Точно так же могут быть созданы ментальные карты по грамматическим темам. Например, если это изучение времен в английском языке, то можно начать разработку карты уже в 1 классе, а потом постепенно пополнять ее все новыми и новыми темами, связанными с формами времен. В виде карты представляется возможным разместить грамматический материал по множественному числу существительных (способы образования, исключения, примеры), артиклям (виды, исключения, отсутствие артикля), вспомогательным глаголам (употребление, формы, примеры), устойчивым сочетаниям с предлогами в английском языке и т.д.

Также метод ментальных карт может быть применен при изучении фонетики, изучении типов слогов в английском языке, отработке правил чтения конкретной буквы (рис.1).

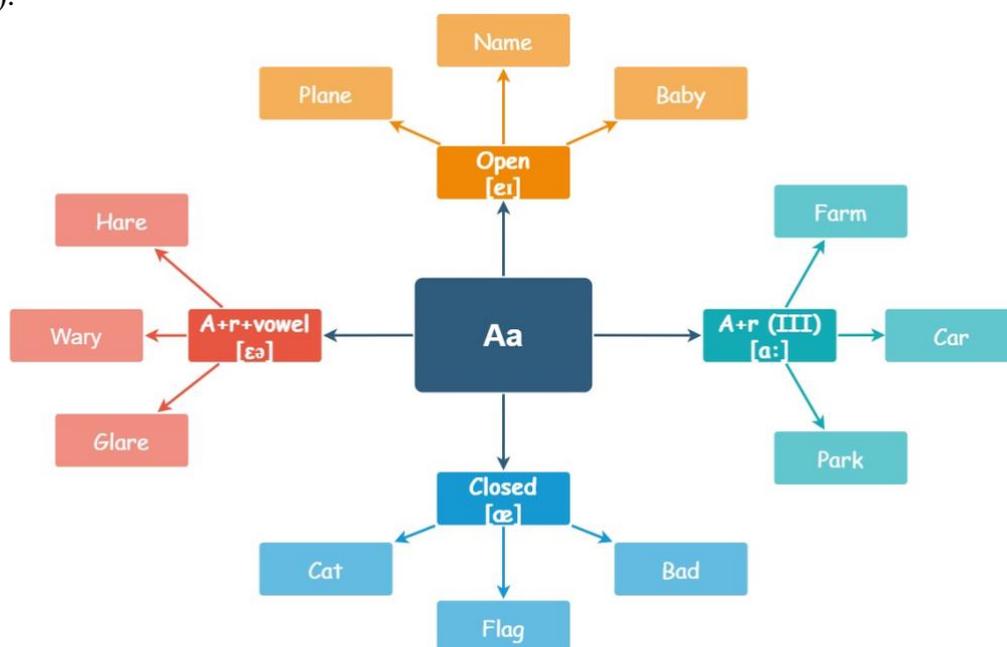


Рисунок 1 – Интеллект карта «Правила чтения буквы А»

Интеллект-карты разного типа могут выступать средством дифференциации обучения иностранным языкам и при учете определенных требований к их составлению могут повысить эффективность учебного процесса [3: с. 408].

Таким образом, применение интеллект-карт в учебном процессе имеет множество перспектив. Данный метод способствует развитию умений классифицировать, систематизировать и структурировать учебный материал; развитию креативного мышления и памяти, а также позволяет сделать процесс обучения более продуктивным и занимательным.

#### Литература

1. Английский язык. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка. В 2 частях / К. М. Баранова, Дж. Дули, В. В. Копылова, Р. П. Мильруд, В. Эванс. – 2-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2011. – 128 с.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2007. № 1. С. 238.

3. Будник А.С. Тест-трансформер как средство дифференциации обучения иностранному языку // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: Материалы межд. науч-практ. конф. – М.: МПГУ, 2018. – С. 404-408.
4. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Тони Бьюзен; пер. с англ. Ю. Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фебер, 2019. – 208 с.
5. Шевцова М.В. Использование интеллект-карт на уроке иностранного языка // Английский язык. Все для учителя. 2015. №8(44). – С.1-7
6. Buran A., Filyukov A. (2015). Mind Mapping Technique in Language Learning // Procedia - Social and Behavioral Sciences, 206. PP. 215-218

# АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Богданова А.В.**

*к.п.н., доцент департамента методики обучения Института педагогики и  
психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва  
e-mail: 2891photina@mail.ru*

**Исаева А.О.**

*МАОУ СОШ № 26, магистрант департамента методики обучения Института  
педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва  
e-mail: isaevaenglish@gmail.com*

## О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСА GOOGLE FORMS В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АУДИРОВАНИЮ

*Данная статья посвящена методической проблеме обучения школьников аудированию на иностранном языке, в том числе с применением цифровых технологий. Описаны возможности использования сервиса Google Forms при организации такой работы. Авторами представлены примеры заданий, созданных с помощью этого цифрового ресурса.*

*Ключевые слова: аудирование как вид речевой деятельности, аудитивные умения, иностранный язык, Google Forms.*

Целью обучения иностранному языку является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, что подразумевает овладение школьниками всеми видами речевой деятельности на изучаемом языке: аудированием, говорением, чтением, письмом. При этом многие ученые-методисты (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, П.В. Сысоев и др.) указывают, что наиболее трудным в освоении является аудирование. Таким образом, аудирование является целью и средством обучения иностранному языку.

Аудирование представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, однако включает достаточно сложный комплекс умений [2; 3]:

- 1) воспринимать речь целостно,
  - 2) владеть фонематическим слухом,
  - 3) отличать правильное произношение от неправильного,
  - 3) выделять в потоке речи фонетические слова и делить их на лексические единицы,
  - 4) догадываться по контексту о значении незнакомых слов,
  - 5) различать смысловые оттенки близких по значению слов,
  - 6) понимать тему, основную мысль текста,
  - 7) выделять главную и второстепенную информацию,
  - 8) отбирать необходимую информацию,
  - 9) владеть разными видами аудирования,
  - 10) прогнозировать дальнейшие события
- и пр.

Аудирование характеризуется такими особенностями, как [2; 3; 4]: опосредованность, непродолжительность активности слушающего, незначительная внешняя выраженность процесса, невозможность для слушающего определять темп своей деятельности, многофакторность результата (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, П.В. Сысоев и др.).

Ученые-методисты по иностранному языку Д.В. Агапова, Н.Д. Гальскова, Ю.Л. Жильцова, А.И. Иванченко и другие отмечают, что на правильность восприятия звучащей речи оказывают влияние множество различных факторов. Среди них:

1. Особенности говорящего (дикция, темп речи, интонация, особенности диалекта).

2. Способности слушающего (сформированность фонематического слуха, сосредоточенность, особенности восприятия, степень развития кратковременной памяти, мотивация к слушанию и др.).

3. Уровень языковой подготовки слушающего в области фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса и соответствие языкового оформления речи говорящего данному уровню.

4. Знания слушающего по теме речи, в т.ч. знания социокультурного характера (например, идиом).

5. Объективные факторы (качество записи и аппаратуры, при помощи которой происходит аудирование, громкость, наличие или отсутствие посторонних шумов и др.).

6. Количество предъявлений текста или речи для прослушивания.

Таким образом, одна из главных особенностей аудирования – и сложностей в овладении им как видом речевой деятельности – заключается в том, что его результат зависит не только от самого слушающего, но также и от других групп факторов, связанных с говорящим и с объективными условиями, в которых происходит восприятие речи.

Это значит, что при организации обучения аудитивным умениям педагогу необходимо ориентироваться на такие требования, как подбор аутентичных аудиозаписей, учет психоэмоциональной подготовки слушающего к коммуникативной ситуации, соответствие темы и языкового материала уровню и возрасту учащихся, учет объективных условий аудирования, организация работы на всех этапах аудирования.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии предоставляют учителю широкий выбор и возможности использования цифровых ресурсов для организации обучения иностранному языку, в частности, аудированию. Отметим, что отечественная методика преподавания иностранных языков обладает достаточно богатым материалом исследований и методик применения Интернет-ресурсов (учебных и иных) на уроках. Это нашло отражение в работах многих современных исследователей-методистов: В.Г. Апальков, М.Н. Евстигнеев, Е.Д. Кошеляева, Ю.Ю. Маркова, Т.А. Павельева, А.Г. Соломатина, Н.А. Сушкова, П.В. Сысоев, А.К. Черкасов и др.

Рассмотрим возможности использования одного из самых распространенных сервисов Google – Google Forms – для обучения школьников аудированию. Создаваемой форме можно придать вид задания и отправить учащимся в электронном виде для заполнения. Все ответы автоматически сохраняются на странице данной формы и сразу видны учителю. В Google Forms предусмотрена загрузка материалов в формате как аудио, так и видео. Помимо этого, сервис также предоставляет возможность прикрепить к заданию изображение, если к аудиофайлу необходимо добавить визуальный ряд, а также текст. Заполнение формы не имеет ограничений по времени и срокам, что является положительным моментом для организации тренировочных заданий. Ученики могут работать в своем темпе, прослушивать аудиоматериал такое количество раз, которое обеспечит необходимую степень его понимания для выполнения заданий.

Следует также положительно оценить возможность создавать задания разных типов: на выбор одного или нескольких вариантов из предложенных, на вставку слова или предложения, небольшого текста в пропущенных местах, на соотнесение иллюстраций и названий и пр.

Приведем примеры заданий для развития умений аудирования, созданных в Google Forms. Данные задания предназначены для младших школьников.

I. Listen what Tom tells about his room. Put the prepositions of places (in front of, in, on, under, next to) in the gaps.

1. Where is the lamp? It is \_\_\_\_\_ the table.
2. Where are the flowers? They are \_\_\_\_\_ the vase.
3. Where is the table? It is \_\_\_\_\_ the window.
4. Where are the books? They are \_\_\_\_\_ the bookcase and \_\_\_\_\_ the table.
5. Where is the clock? It is \_\_\_\_\_ the wall.

II. Look at the picture. This is John's family. Listen to his questions and write your answers.

В аудиозаписи звучат вопросы:

- 1) Is mother sitting?
- 2) Is father cooking?
- 3) Is grandfather watching TV?
- 4) Are children playing with toys?

и другие.

Обучающимся в строках с соответствующим номером необходимо написать (напечатать) ответ. Например:

- 1) No, she isn't.
- 2) Yes, he is.
- 3) No, he isn't.
- 4) Is they are.

Каждый ответ начинается с новой строки.

III. This is Pete. He is telling about himself and wants to know more about you and your family. Listen to him and write short answers to his questions.

Учащимся даны две аудиозаписи: рассказ Питера о себе и его вопросы:

- 1) Why do you learn English?
- 2) Do you like watching cartoons?
- 3) What are you doing now?
- 4) How many members are there on your family?
- 5) Is your father drinking tea now?
- 6) Is your granny playing football at the moment?
- 7) How do you usually spend your weekends?

и другие.

В строчках с соответствующим номером учащиеся печатают ответы. Каждый номер начинается с новой строки.

Группа заданий разных типов к одному видеофрагменту:

IV. Watch the video "How to have a British Christmas" and do the following tasks:

Task 1. How many differences are there between American and British Christmas? Choose the right answer:

- A) 5      B) 10      C) 7

Task 2. Answer the question: Where do the British people place their stockings?

Task 3. Give your opinion in 3-5 sentences. Which traditions do you like more, of British or American Christmas? Why?

Итак, для достижения цели обучения иностранному языку в школе, для формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции, которая, как отмечают современные исследователи, «многие педагоги и методисты считают данную компетенцию одной из ведущих» [1, с. 43], умения аудирования крайне важны. Для решения данной задачи сегодня у педагога есть различные цифровые инструменты. К одним из них относится сервис Google Forms, с помощью которого учитель может сам создавать задания по аудированию и использовать как на уроках иностранного языка, во внеурочной деятельности, так и в качестве задания для самостоятельной работы или как индивидуальное задание.

### *Литература*

1. Богданова А.В. вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в современном иноязычном образовании // Известия ИППО, 2020. № 2. С.43-46.
2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова М.: КНОРУС, 2018. 390 с.

3. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. №2 (26). С.189-201.

4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М: Филоматис, 2006. 480 с.

5. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

**Богданова А.В.**

*к.п.н., доцент департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва  
e-mail: 2891photina@mail.ru*

**Михеева Е.В.**

*магистрант департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва  
e-mail: A.l.e.n.a97@mail.ru*

### **ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: АНАЛИЗ УМК**

*Статья посвящена проблеме формирования у школьников иноязычной коммуникативной компетенции. Описаны понятия «коммуникативная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция». Представлены возможности современных учебно-методических комплексов по английскому языку для начальной школы продвинутого уровня для проведения соответствующей работы с младшими школьниками.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, учебно-методические комплексы по английскому языку.*

Целью обучения иностранному языку в системе общего образования является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, основы которой закладываются в начальной школе. Младшие школьники приобретают базовые знания и практические умения в области иностранного языка, иноязычной культуры, одновременно овладевая родной, правила речевого и неречевого поведения в коммуникативных ситуациях, этикетного общения и т.д.

Так в начальной школе начинается формирование коммуникативной компетенции – способности осуществлять речевую деятельность на языке в различных ситуациях общения с учетом особенностей конкретной коммуникативной ситуации. Для обозначения такой способности на иностранном языке, в ситуациях межкультурного общения в методике преподавания иностранного языка многим методистами используется понятие иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Р.П. Мильрудом, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой, А.Н. Щукиным и др.).

Относительно структуры иноязычной коммуникативной компетенции среди ученых нет единого мнения. В основном в научной методической литературе описывается 4-6 компонентов. Нам близка позиция В.В. Сафоновой, которой в составе данной компетенции выделены следующие: языковая, речевая, социокультурная и компенсаторная компетенции [3].

С целью определения возможностей современных учебно-методических комплексов (далее – УМК) по английскому языку для начальной школы при организации работы по формированию у младших школьников иноязычной коммуникативной компетенции мы обратились к анализу современных УМК повышенного уровня “Starlight” (авторы – К.М. Баранова, Д. Дули, Р.П. Мильруд и др.) и “Английский язык” (авторы – И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина и др.).

В пояснительной записке рабочей программы курса “Starlight” для начальной школы в качестве основной цели обозначено развитие у обучающихся коммуникативной компетенции на элементарном уровне во всех видах речевой деятельности. Среди задач курса названы: формирование у учащихся отношения к иностранному языку как к средству – познавательной деятельности, общения с носителем другого языка, с представителем другой культуры; развитие у школьников представлений о системе английского языка, о его функционировании в речи; помощь младшим школьникам в овладении общением на иностранном языке, в преодолении языкового и культурного барьера и др. [2].

Основными методологическими принципами, заложенными в структуру и содержание программы, являются следующие: коммуникативно-когнитивный, личностно-ориентированный и деятельностный [2].

В учебниках для начальной школы авторы используют прием «сквозного» персонажа. В данном УМК их несколько: Woody, Frosty, Erlina, Willow, Alvin. Вместе с Woody и Frosty первоклассники отправляются в путешествие и попадают в волшебный лес, в котором встречаются остальных персонажей. Такой прием позволяет создать коммуникативную ситуацию. Герои учебника ведут диалог, рассуждают, спорят, включаются в разные речевые ситуации, ищут вместе с учениками ответы на вопросы, предоставляют недостающую информацию. На примере их диалогов авторы учебника показывают образцы диалога, «живое» общение на иностранном языке, демонстрируют образцы (как положительные, так и отрицательные) культурного общения.

Анализ учебника для 1-го класса “Starlight Starter” показал, что задания, направленные на формирование умений использовать язык в диалогическом общении, есть, однако их оказалось немного (9%). Приведем примеры заданий: «Разыграй диалог, используя образец: *Hello, I am...*» (с.5, № 3); «Разыграй диалог со своим одноклассником по образцу: *Do you like....?*» (с. 85, № 2). В основном содержание заданий коммуникативного характера связано с составлением небольших предложений по иллюстрациям.

В то же время на страницах учебника нами были обнаружены задания, содержащие информацию о культуре страны изучаемого языка. Подчеркнем, что английская культура предьявляется в сравнении с родной культурой. Например, младшие школьники знакомятся с традицией чаепития в Великобритании и в России (с. 86), с традиционными блюдами, животными (с. 100), главными достопримечательностями, в традиционными занятиями (с.114 - 115).

Коммуникативные задания в учебнике для 2-го класса основаны на создании текстов-монологов и на разыгрывании диалогов в игровой форме. Например, «Сыграйте в игру «Что это такое?» (What is it?)» (с. 14, № 1); «Напиши о своем любимом футболисте или певце/певице. Расскажи о нём/ней своим одноклассникам» (с. 105, №4). Мы также заметили, что к фразам, которые обучающиеся должны использовать в речи, авторы стали в скобках давать перевод на английский язык. Во второй части учебника все задания даются на английском языке. Например: «You are a reporter. Complete the questions, then ask your friend and write his/her answers» (с. 99, № 4).

Начиная с 3-го класса, авторы включают коммуникативные задания, которые выполняются в небольших подгруппах. Третьеклассники более подробно знакомятся с празднованием Рождества в Великобритании: изучают рождественские песни, узнают о главных атрибутах праздника и их названиях в английском языке. Между тем, мы констатируем, что какого-либо сравнения с традициями празднования такого праздника в России авторами не дается.

В учебнике для 4-го класса коммуникативные задания направлены на обучение школьников созданию своих диалогов по образцу. Например: «Read and complete the interview. Then takes roles and act out the interview» (ч.1, с. 34, №3); «Work in pairs. Student A is the dog’s master. Student B is a reporter who wants to find out all the information he/she can about the dog. Act out the interview» (ч. 2 с.110? №3); «Look and talk with your friend» (ч. 2, с.116, №1).

Анализ рабочей программы УМК «Английский язык» авторов И.Н. Верещагиной, К.А. Бондаренко, Н.И. Максименко показал совпадение целей и задач в двух анализируемых УМК. Однако авторы данной программы выбрали иные методические принципы: принцип коммуникативно ориентированной направленности; принцип дифференцированного и интегрированного обучения учащихся; принцип учёта родного языка учащихся [4].

Далее мы обратились к анализу учебников «Английский язык» тех же авторов. Следует отметить наличие в учебнике “Starter” для 1-го класса значительного количества заданий (56%), направленных на развитие коммуникативных умений первоклассников, активное использование авторами групповой и парной форм работы. Приведем примеры таких игр. «Игра «Иностранцы». Встаньте и разделитесь на две команды. Одна команда – «гости» из Великобритании и Америки, другая – из России. Познакомьтесь друг с другом. Не забудьте использовать имена английских учеников» (с. 7, №3). «Игра-цепочка. Встаньте в круг. Представь, что ты не знаком со стоящими от тебя справа и слева учениками. Познакомься с ними» (с. 14, №3). «В лесной школе учатся звери. Разыграй сценку с другом, как показано на картинке» (с. 18, № 4).

Мы положительно оцениваем присутствие на страницах учебника заданий, связанных с культурными особенностями стран изучаемого языка и их жителей: английские и американские имена, главные достопримечательности стран, английские школьники и т.д. Подчеркнем, что при изучении английской культуры авторы проводят сравнение с русской культурой.

В учебнике для 2, 3, 4 классов также представлено большое количество коммуникативных заданий: по 3-5 в каждой теме. Данные задания направлены на актуализацию знаний по теме, на закрепление новой темы, на повторение, а также обобщение изученного, проводятся в парах или в группе.

Во 2-ом классе многие задания даны в виде игр. Приведем примеры таких заданий: “Let’s play a ‘Memory’ game. Look at the picture. Then close the book and answer your partner’s questions. Here are the questions. Then change over” (с. 8, №2); “Work in pairs. Ask and answer questions about the place you live in” (с. 23, №1); “Give Jack’s answers to Phil’s questions. Then role-play the dialogue” (с. 83, №1).

В 3-ем и 4-ом классах коммуникативные задания также даются к аудированию, к чтению, увеличивается их количество в части актуализации знаний по теме. Помимо этого, авторы представляют учащимся образцы диалогов и предлагают составить свои собственные: “Read the dialogues and make up your own” (4 кл., ч. 2, с. 4, №2); “Look at these pictures. Make up dialogues like this”(4 кл., ч. 2, с. 4, №3). Например: “Work in groups. Make a list of: 1) the sports and games your friend can play; 3) the sports and games your friends can play now but couldn’t play last year” (4 кл., ч. 1, с. 36, №2); “Look at the chart and ask your friend different questions about his/her last holidays” (4 кл., ч. 1, с. 36, №3); “Have you got a good memory? When did you last ...?” (4 кл., ч. 1, с. 36, №4).

Таким образом, результаты сравнительного анализа современных УМК по английскому языку повышенного уровня “Starlight” и «Английский язык» позволяют сделать следующие выводы. Каждый из данных УМК позволяет решать задачи формирования у младших школьников иноязычной коммуникативной компетенции. Однако большими возможностями обладает УМК «Английский язык». Между тем, констатируем, что для проведения систематической работы по знакомству учеников с англоязычной культурой при использовании как одного, так и другого УМК педагогу необходимо привлекать дополнительный материал.

Мы также убеждены, что такую работу следует вести как на уроке, так и во внеурочной деятельности, которая предоставляет большие возможности «в выборе форм и видов работы, позволяет ... реализовать индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении» [1, с. 250].

### *Литература*

1. Афанасьева Ж.В., Богданова А.В. Формирование культурной идентичности обучающихся во внеурочной деятельности // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов. М.: МГПУ, 2018. С. 248-264.

2. Мильруд Р.П. Английский язык. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Звёздный английский». 2-11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. 2-е изд. / Р.П. Мильруд, Ж.А. Суворова. М.: Просвещение, 2021. 256 с.

3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

4. Спичко Н.А. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Н. Верещагиной. 2-4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. / Н.А. Спичко, С.Н. Макеева. М.: Просвещение, 2021. 106 с.

**Новикова Е.А.**

*студентка Института педагогики и психологии образования Московского  
городского педагогического университета, г. Москва*

*e-mail: novikova.ka@mail.ru*

## **РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ КАК ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье рассмотрен разговорный клуб как способ снятия языкового барьера. В начале статьи автор доказывает важность использования подобной формы работы с учениками начальной школы. Далее представлена методика организации круглого стола как одного из способов проведения занятия в разговорном клубе, на котором обучающиеся могут показать свои знания, повысить свои коммуникативные умения, обменяться мнением и информацией со своими одноклассниками по обсуждаемому вопросу.*

*Ключевые слова: разговорный клуб, круглый стол, младший школьник, иноязычные коммуникативные умения.*

Обучение английскому языку в системе языкового образования начинается с первого этапа школьного образования: в начальной школе. Целью обучения иностранному языку младших школьников является формирование иноязычных умений в разных видах речевой деятельности, в т.ч. коммуникативных, снятие языкового барьера, создание мотивации к изучению иностранного языка.

Использование на уроках иностранного языка игр, разыгрывание диалогов, хоровое пение, прочтение стихотворений и другие приемы способствуют формированию речевой компетенции, в частности, навыка говорения. Обучающиеся учатся ставить правильно логическое ударение, делать нужные паузы в предложении, интонировать предложения разных типов, выражать различные эмоции. Данные методы в обучении также позволяют расширить словарный запас и задействовать его в активной коммуникативной деятельности и практике речи на уроках английского языка [4].

Методисты-ученые и методисты-практики отмечают, что одним из эффективных методов обучения школьников говорению на иностранном языке является английский разговорный клуб.

Разговорный клуб представляет собой одну из форм внеурочной деятельности. Это мероприятие со свободным посещением, которое посвящено какой-либо одной теме, поэтому организовываются такие клубы после уроков во внеурочное время.

Основной отличительной особенностью разговорного клуба от других форм является непредсказуемость развития темы. Процесс беседы зависит от множества факторов, поэтому точно определить заранее, каким будет результат каждого мероприятия, сложно. Однако в процессе подготовки педагог предполагает, к каким выводам должны прийти обучающиеся. Участие в мероприятиях разговорного клуба провоцирует участников на мыслительную деятельность, выражение своей точки зрения, беседы с остальными участниками процесса на иностранном языке, развивает у обучающихся понимания норм и правил общения. Кроме того, способствует снятию «языкового барьера», формирует познавательную активность.

Формы организации заседаний разговорного клуба различны:

1. По месту проведения: в помещении/на улице/кафе/библиотеке;
2. По виду: дискуссионный клуб; клуб с элементами ролевой игры.

У обучающихся младшего школьного возраста есть желание взаимодействовать, обсуждать различные вопросы, высказывать свои идеи и получать ответную реакцию, работать в группе. Разговорный клуб предоставляет такие возможности, позволяет учащимся высказывать свои идеи, способствует формированию и развитию у школьников иноязычной коммуникативной компетенции. Роль педагога многогранна. Педагог является и организатором, клуба, и модератором мероприятия, и учителем английского языка, который посредством такой формы внеурочной деятельности решает задачи формирования у школьников предметных и метапредметных умений. В разговорном клубе не выполняются грамматические задания, однако педагог должен обращать внимание участников на языковую правильность речи. Далее на уроках иностранного языка можно выполнить необходимые упражнения по ликвидации пробелов и недочетов, с целью преодоления возникших в речи языковых ошибок [6].

Итак, можно выделить такие задачи разговорного клуба по английскому языку для младших школьников:

1. Формирование коммуникативной компетенции; снятие языкового барьера.
2. Создание среды для применения и совершенствования имеющихся знаний.
3. Пополнение словарного запаса и активное использование слов в практике речи.
4. Формирование мотивации для дальнейшего изучения языка и презентации собственной речи.
5. Формирование умения правильно формировать свою точку зрения и высказывать ее на иностранном языке.
6. Овладение необходимыми навыками для дальнейшего использования иностранного языка.

Таким образом, педагог может выступать организатором клуба, предлагать темы для обсуждения или готовить подготовительные задания для последующего обсуждения в клубе. Занятия в разговорном клубе также помогут выявить пробелы в пройденном материале, которые можно отрабатывать уже непосредственно на уроках английского языка.

Приведем пример организации мероприятия разговорного клуба в виде круглого стола (см.: [http://ayrsch.blogspot.com/2018/01/blog-post\\_31.html?m=1](http://ayrsch.blogspot.com/2018/01/blog-post_31.html?m=1)). Тема: «Животные красной книги». Участниками являлись обучающиеся 5-х классов ГБОУ г. Москвы «Школа №1293».

Представим методический паспорт мероприятия.

Название проекта: Круглый стол на тему “Through the pages of the Red book”.

Авторы, руководители: Новикова Е.А., Романович А.Ю.

Учебные предметы, в рамках которых проводится проект: Английский язык.

Опыт использования: Проводился один раз на внеурочном занятии по английскому языку.

Класс или возраст детей: 5 класс (возраст – 11–12 лет).

Количество участников: 15 человек.

Длительность: 45 мин.

Цель круглого стола – развитие у обучающихся иноязычных коммуникативных умений, исследовательских, творческих способностей, расширение кругозора.

Задачи проведения мероприятия:

- закрепить знания школьников о Красной книге, ее содержании, о некоторых животных, вошедших в Книгу;

- актуализировать, повторить лексические единицы по теме «Животные», «Красная книга»;

- учить школьников формулировать предложения разных типов на английском языке;

- развить умения взаимодействовать с другими участниками круглого стола, умения сотрудничества;

- развивать иноязычные коммуникативные умения на английском языке;

- закрепить умения в области монологической речи на английском языке (составление связного рассказа);

- развить интерес к изучению английского языка.

Форма организации деятельности участников: индивидуальная, групповая.

Ведущая деятельность: исследовательская, поисковая, познавательная.

Сфера применения результатов: лингвистическая, информационная, экологическая, культурологическая.

Аннотация мероприятия. Предложенная тематика круглого стола актуальна. Важно знакомить учащихся основной школы с экологическими проблемами человечества, в частности, с проблемой постепенного вымирания животного мира, которая нашла отражение в «Красной книге». Необходимо обсуждать причины их возникновения, способы предотвращения и другие вопросы.

Работа на круглом столе основывается на умении детей находить информации из различных источников, их креативности, коммуникабельности и умении составить связный рассказ, представить его на английском языке, аргументировать свою точку зрения, а также слушать других, взаимодействовать в группе при обсуждении проблемы.

Развивать речь, умение создавать высказывания на иностранном языке, презентативные умения (представлять свою творческую работу) – важные условия для реализации творческого и познавательного потенциала учащихся, развития у них иноязычной коммуникативной компетенции, снятие «языкового барьера».

В ходе мероприятия участники создают и представляют так называемые доклады (индивидуальные и групповые) о выбранных ими животных, занесенных в «Красную книгу».

Этапы проведения круглого стола:

I. Подготовительный этап (до проведения мероприятия):

1. Подбор каждым участником круглого стола материала об одном животном из «Красной книги», оформление доклада в форме Lapbook (см. рис. 1).

2. Подготовка выступления на английском языке. Речь (рассказ) рассчитан на 5 минут.

II. Основной этап (проведение круглого стола):

3. Вступительное слово педагога: обозначение темы, содержания мероприятия.

4. Выступление участников с докладами о животных из «Красной книги».

5. Вопросы ото всех участников круглого стола, ответы докладчиков, групповое обсуждение каждого доклада.

6. Совместный анализ проблемы вымирания животных, обоснования причин, путей решения.

III. Завершающий этап:

7. Подведение итогов, рефлексия, оценка общей работы во время круглого стола, самооценка.

8. Мнения участников и педагогов о мероприятии.

9. Задание: выполнить головоломку «Environmental word search». Данное задание предполагает закрепление лексики по теме, что пригодится обучающимся в изучении английского языка на уроках.

Цель обучения – сформировать и закрепить знания детей о Красной книге и животных на ее страницах.

Цель воспитания – привить любовь к животным и обратить внимание на глобальные экологические проблемы, в частности, вымирание животных, через творческую и поисковую деятельность.

Цель развития – формирование новых знаний по английскому языку, закрепление старых, развитие коммуникационных навыков и взаимодействия в группе, развитие мотивации к изучению английского языка [5].

Отметим, что не стоит забывать о ведущей роли педагога при организации проведения круглого стола. Как утверждает методист Ю.И. Апарина, использование на занятиях разговорного клуба различных приемов адаптации дидактической речи будут способствовать развитию коммуникативной активности учащихся, независимо от уровня их лингвистической подготовки [2, с. 8]. Развитие межкультурной коммуникации во внеурочной деятельности, по мнению А.С. Будник А.С., К.Н. Бурнаковой и других ученых-методистов, будет способствовать всестороннему развитию учащихся [3, с. 80].

В ходе работы круглого стола возникает возможность использовать паттерн-коммуникацию как элемент спонтанного речевого реагирования, которое, по утверждению Апариной Ю.И. и Межиной А.В., способствует развитию говорения как вида речевой деятельности [1, с. 35].

Мероприятие проводилось с пятиклассниками, однако мы считаем, что подобное занятие можно организовать и с младшими школьниками, опираясь на все аспекты разработки круглого стола. Различия будут заключаться в подборе более простого лексического материала.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что организация разговорного клуба в различных его проявлениях и видах способствует реализации и развитию языковой компетенции детей, снятию языкового барьера и усвоению правил общения при дискуссии.

### *Литература*

1. Апарина, Ю.И., Межина, А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №07. – С. 33 – 37.

2. Апарина, Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранного языка. Материалы международной конференции. Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – 2016. – С. 7 – 13.

3. Budnik, A.S., Burlakova, I.I., Burnakova, K.N., Aybyatova, E.V. Intercultural Education of Students – Future Foreign Language Teachers // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpsBS). – Volume 95. – P. 74 – 81. – [https://doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2020.11.3](https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2020.11.3)

4. Moh. Nur Arifin Teaching Speaking Skills in the Young Learners' Classroom // English Language Teaching for Young Learners, 2018.

5. Фоминых, М.В. Разговорный клуб как форма внеучебной деятельности по английскому языку // Новое слово в методике. – Екатеринбург, 2020. – С. 124 – 131.

## **ПРИЕМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье описывается прием театрализации как один из эффективных приемов организации деятельности обучающихся начальной школы при изучении английского языка. Сформулированы цели использования данного приема при обучении школьников иностранному языку. Представлена авторская разработка – сценарий театрализованного представления по сказке «Золушка» Шарля Перро для обучающихся 4 класса, изучающих английский язык по УМК «Spotlight».*

*Ключевые слова: иностранный язык, театрализация, театральная педагогика, сценарий.*

Основной целью современного образования в сфере иностранных языков является обучение школьников умениям общаться на иностранном языке, как в устной, так и в письменной форме. Для достижения этой цели учителя иностранного языка используют различные методы и приемы обучения. Среди наиболее эффективных методисты и учителя-практики выделяют прием театрализации, который применим и в начальной, и в основной школе.

Театрализация – это методический прием, предполагающий введение в урок театрализованного представления, которое задействует умения школьников выразительного чтения заранее подготовленного текста, с костюмами и декорациями [3].

Театрализация относится к театральной педагогике, наряду с постановкой спектаклей, инсценировок, участия в фестивалях и пр. Педагоги, методисты подчеркивают, что использование приемов и методов театральной педагогики актуальны, так как способствуют достижению как общих целей образования, так и целей обучения иностранному языку. Среди них [4]:

1. Формирование навыков общения на иностранном языке.
2. Воспитание творческого отношения к изучению иностранного языка.
3. Умение использовать языковые навыки для достижения целей коммуникации, приближенных к ситуациям реального общения.
4. Способствует снятию языкового барьера.
5. Удовлетворение потребностей в движении, нужности, похвале любого рода деятельности.
6. Повышение мотивации к изучению языка.

Театрализация также дает возможность учителю изменить свою роль педагога и принять на себя иные роли: организатора, модератора, тьютора, фасилитатора. В ходе данной педагогической деятельности происходит совместное «открытие нового знания» всеми участниками образовательного процесса. Помимо этого, развивается эмоциональная сфера обучающихся, происходит обучение умениям сотрудничества, взаимодействия, умения давать оценку, умения самооценки.

Театрализация выступает и как способ эффективного освоения учебного материала, с одной стороны, и как воспитательный процесс для освоения норм и правил коммуникации и в обществе, с другой [5].

Мы также согласны с мнением ученых А.С. Будник, К.Н. Бурнаковой, которые утверждают, что использование данного приема во внеурочной деятельности по иностранному языку способствует формированию у школьников умений межкультурной коммуникации [2, с. 80].

Стоит отметить, что существуют различные элементы театрального искусства, которые дают возможность воспринимать учебный материал эмоционально. Одним из таких важных элементов театрализации является драматизация. Она встречается в любой работе по «говорению» с детьми, как при овладении монологической речью, так и при формировании умений диалогической речи (составление и разыгрывание диалогов, ролевая игра и т.п.).

Этот метод позволяет решать многие задачи обучения. Школьники погружаются в ситуацию игры, взаимодействуют друг с другом, учатся применять языковые знания, полученные на уроках английского языка, в речевой практике.

Нельзя, однако, забывать о ведущей роли педагога и об адаптивной дидактической речи, как средстве фасилитативного воздействия на младших школьников. Только грамотное речевое воздействие, по мнению ученого-методиста Ю.И. Апаринной, способно стимулировать речевое иноязычное развитие учеников [1, с. 10].

Представим авторскую разработку урока по английскому языку с использованием приема театрализации – сценарий по сказке «Золушка» Шарля Перро. Мероприятие проводилось с учащимися 4 класса, которые изучают английский язык по УМК «Spotlight». Сценарий составлен с использованием материалов учебника по теме «Once upon a time».

Первый этап – подготовительный. Педагогу необходимо объяснить тему урока и представить сказку для театрализованного представления. В качестве предварительной работы учитель организует знакомство учащихся с литературным произведением на английском языке, проводит лексическую работу.

Второй этап – организационный. Следует определиться с ролями, декорациями и костюмами. На данном этапе используется индивидуальный подход. Если педагог понимает, что школьники могут распределиться сами, то необходимо предоставить им выбор, если нет, то учитель выступает в качестве помощника. При этом стоит учитывать не только желания, но и способности, возможности школьников.

Распределение ролей можно провести в игровой форме: в виде кастинга, на котором претенденты смогут продемонстрировать свои таланты. Для оценки и отбора кандидатов также необходимо выбрать жюри из обучающихся того же класса или из учащихся старших классов.

Третий этап – декорирование и подготовка. Участники получают тексты своих ролей и начинают готовиться к выступлению. На этом этапе также происходит обсуждение и определяются декорации, костюмы, распределяются задачи по их подготовке. Для этого учителю следует совместно с учащимися составить план работы и назначить ответственных за каждый пункт.

Четвертый этап – репетиция. Педагог организует репетиции сказки, сначала только речи, затем – в костюмах и с декорациями. Их должно быть несколько: три – четыре. Точное количество и время зависит от многих факторов: объема сказки, мотивированности школьников, их способностей и др. На данном этапе можно понять, что вызывает наибольшие языковые и речевые трудности у обучающихся, что именно требует особой работы.

Пятый этап – драматизация. Учащиеся представляют сказку перед аудиторией. В качестве слушателей могут выступать ученики параллельных классов и других классов. Всё представление проводится на английском языке.

Шестой этап – рефлексия. Обучающиеся оценивают свою деятельность: подготовительную и само представление.

Педагог также может заранее подготовить шаблон анкеты, рефлексивного дневника, театрального дневника и предложить школьникам его заполнить. В данной форме следует отразить, что нового узнали, что понравилось и что не понравилось, почему, дать оценку своей деятельности, высказать свои предложения. Приветствуется, если обучающиеся будут писать всё (или часть) на английском языке.

Представим подробный сценарий мероприятия.

\*На сцену выходит рассказчик и начинает свое повествование\*

*Рассказчик:* Welcome to our fairy tale! Today we will enjoy the "Cinderella" performance. Once upon a time one man wanted to marry a woman. She had two spoiled daughters who did not love their stepsister.

\*На сцену выходят две сестры и Золушка. Золушка сидит на полу и убирает мусор, а сестры громко разговаривают о предстоящем бале, сидя в креслах\*

*Старшая сестра (обращается к младшей сестре):* Dear sister! We received an invitation for the ball from the prince. We have to think how we are going to dress up! I want to put on Red Velvet Suit with French Trim.

*Младшая сестра:* And I will put on my usual petticoat, but then I will put on a coat with gold flowers and a diamond stomacher. Cinderella, would you like to go to the ball?

\*Сёстры громко смеются\*

*Золушка:* You are making fun of me! You know that I can't go there!

*Старшая сестра:* Yes, we know. And we think it is very funny.

\*Золушка и сёстры удаляются со сцены. Появляется рассказчик\*

*Рассказчик:* after the fight of the sisters and stepmother, Cinderella could not go to the ball. The stepmother scattered several types of cereals and made Cinderella clean everything. But, Cinderella's desire to go was very strong. So, the godmother appeared.

\*На сцене: Золушка собирает крупу на полу и плачет. Появляется крестная, встает рядом\*

*Крестная:* What happened, my dear?

*Золушка:* I can't go... I can't go.

*Крестная:* Would you like to go to the ball?

*Золушка:* Sure!

*Крестная:* Okay, let it be as you wish. Go to the garden and bring me the biggest pumpkin.

\*Золушка убегает со сцены и сразу же возвращается с тыквой. Крестная осматривает тыкву, стучит волшебной палочкой, и вместо тыквы появляется карета\*

*Крестная:* Now, I need six mice.

\*В это время по полу из одного угла комнаты в другой пробегают мыши. Крестная машет волшебной палочкой, и они превращаются в шестерку лошадей\*

*Золушка:* I will search for a rat. We can make it a coachman.

*Крестная:* Yes, you are right!

\*Золушка убегает со сцены и возвращается с крысой. Крестная стучит волшебной палочкой, и крыса превращается в кучера\*

*Крестная:* Now, go to the garden again and find six lizards.

\*Золушка снова убегает и возвращается с шестью ящерицами, которые после взмаха палочки крестной превращаются в лакеев \*

*Крестная:* My dear, now you have horses, a coachman, a footmen and a golden carriage. Isn't that enough to go to the ball?

*Золушка:* Yes, it is, my dear godmother! Thank you very much!

\*Золушка готова сесть в карету, но вдруг останавливается и осматривает свою одежду\*

*Золушка:* But ... how can I go to the ball in these dirty rags?

*Крестная:* It's not a problem. Come with me, my dear.

\*Крестная и Золушка уходят со сцены. Появляется рассказчик\*

*Рассказчик:* The godmother touched her with the wand, and in the same time her clothes turned into gold and silver cloth with precious stones. She was white as snow and dazzling; a fringe of diamonds was sparkling like dewdrops in the sun. Only magic spiders could weave the lace around her neck and arms. She had wonderful crystal shoes on.

\*На сцене появляются Золушка и крестная. Золушка удивленно смотрит на свое новое одеяние, трогает шею и руки\*

*Крестная:* Come on, my dear Cinderella! Or you may be late!

*Золушка:* Thank you, thank you so much, my dear godmother! I'm so happy now!

*Крестная:* But remember, my dear. You need to get home before midnight, otherwise all magic will disappear.

*Золушка:* Yes, of course. I promise I'll be back home before midnight.

*\*Золушка уходит со сцены вместе с крестной. Появляется рассказчик\**

*Рассказчик:* Cinderella went to the ball and was the best there. The prince admired her beauty and did not leave her for a minute. All the ladies were jealous of her. They danced many times, and Cinderella did not notice that there were 5 minutes left until midnight. She apologized to the prince and ran away. When she ran down the stairs, one crystal shoe fell off. Cinderella did not return to get it. The prince who ran after her did not have time to catch up with her, but he saw the shoe and decided to find Cinderella.

*\*Декорации меняются на уличные. На сцене появляется принц со своей свитой, раздаётся стук барабанов\**

*Принц:* I'm looking for a lovely girl who danced with me at the ball yesterday. I don't know who she is, I don't know where she lives, I don't know even her name! I know nothing about her. But I have one of her shoes which she lost on the stairs when she suddenly left the ball.

*Помощник принца:* All the girls should try on this crystal shoe! The one for whose foot the shoe size fits, will be the bride of the prince!

*\*Принц и его свита исчезают со сцены. Декорация меняется на дом мачехи. На сцене Золушка, мачеха и ее дочери\**

*Мачеха (обращается к двум дочерям):* My dear girls, one of you must wear this shoe! Try to do your best! I want one of you to be the bride of the prince.

*Старшая сестра:* Good, Mom!

*Младшая сестра:* Yes, we can get it!

*Мачеха:* Cinderella, you must leave the room and don't return until the prince goes away. You should not be seen here.

*Золушка:* Okay...

*\*Золушка не уходит, а прячется за декорациями. На сцене появляется принц и его помощник\**

*Помощник принца:* Dear ladies! Come in turn to us and try on this crystal shoe.

*\*Принц встает на колени и пробует надеть туфельку старшей сестре\**

*Принц:* No, this is not your shoe. Now, you are...

*\*К принцу подходит младшая сестра. Принц также примеряет туфельку младшей сестре\**

*Принц:* This shoe is not yours, either. Sorry to bother you.

*\*Принц уже начал выходить, Золушка выглядывает из-за декорации. Принц неожиданно резко поворачивается\**

*Помощник принца:* Dear lady, what is your name?

*Золушка:* I am Cinderella.

*\*Золушка делает реверанс\**

*Принц:* Come to me, please, and try on this shoe.

*Мачеха:* No, she can't! She was not at the ball!

*\*Золушка выходит из-за декорации, подходит к принцу и надевает туфельку\**

*Принц:* Oh, my dear! I have finally found you!

*Помощник принца:* The future bride of the prince is here! This is Cinderella.

*\*Все уходит со сцены. Выходит рассказчик\**

*Рассказчик:* Very soon the Prince and Cinderella got married. They lived in the castle and were very happy together. They had wonderful children. The Prince and Cinderella were kind and sympathetic, and all the people loved them. and.

Thank you for attention!

*\*Все выходят на сцену и кланяются\**

Итак, представленный сценарий мероприятия по сказке Шарля Перро «Золушка», в котором использован прием театрализации, может быть использован учителями при организации театрализованного представления со своими учениками: в качестве готового сценария или примера такого мероприятия.

Таким образом, в обучении иностранному языку прием театрализации является одним из эффективных приемов формирования иноязычных умений школьников, расширения их словарного запаса, развития их творческих способностей, повышения у учеников мотивации к изучению языка. Его использование также способствует снятию «языкового барьера», появлению у обучающихся большей уверенности в себе, в возможности использовать иностранный язык как средство коммуникации.

#### *Литература*

1. Апарина, Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранного языка. Материалы международной конференции. Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – 2016. – С. 7 – 13.
2. Budnik, A.S., Burlakova, I.I., Burnakova, K.N., Aybyatova, E.V. Intercultural Education of Students – Future Foreign Language Teachers // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). – Volume 95. – P. 74 – 81. – [https://doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2020.11.3](https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2020.11.3)
3. Малевина, С.В., Салина, А.С., Лысова, А.И. Использование театрализации на уроке иностранного языка как способ повышения мотивации способа изучения предмета // Евразийский союз ученых. – 2015.
4. Соловьева, И.А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке // Молодой ученый. – 2016. – №16(20).
5. Терновая, А.Е. Театрализация как активная форма обучения английскому языку на начальном этапе // актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – №2. – С. 127 – 131.

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

**Шахманова А.Ш.**

*доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики  
Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет», г. Москва  
e-mail: a9162174480@gmail.com*

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА

*В статье рассматриваются вопросы социализации личности с позиции педагогики успеха, проанализированы актуальные трансформации мира детства и социальной среды. Поднимается проблема поиска новых подходов к образовательной деятельности с учетом существующих трансформаций на целевом, содержательном и технологическом уровнях.*

*Ключевые слова: педагогика успеха, социализация личности, трансформации детства, цели воспитания, ключевые компетенции, «предвосхищающая педагогика», метод «развивающего дискомфорта».*

Стремительно меняющийся мир, трансформации, происходящие во всех сферах нашей жизни (экономической, социальной, личностной), закономерно не оставили в стороне и сферу образовательной деятельности.

И сегодня уже ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что мы имеем дело с «иными» детьми (А.Г. Асмолов, С.А. Козлова, А.И. Савенков, Д.И. Фельдштейн и др.) живущими в «иной» социальной реальности (А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева, Г.М. Коджаспирова, Т.Д. Марцинковская, О.А. Карабанова и др.) и которых нужно готовить к «иному» будущему, которое все чаще формулируется как «неопределенное».

Совершенно очевидно, что решение этих задач выходит за рамки традиционно сложившихся ранее и устоявшихся педагогических подходов. Ни в не в коем случае не принося достижений классической педагогики и существующих в её рамках традиционных подходов, мы вынуждены признать, что в сложившихся условиях необходим поиск новых «иных» образовательных решений.

Говоря о поиске «иных» образовательных решений, ключевой проблемой становится вопрос, о цели которая, в соответствии с концепцией деятельностного подхода (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, Г.П. Щедровицкий и др.) определяет содержание, средства и, в конечном счете, результат любой деятельности. В данном контексте ключевым становится вопрос: так какова же цель образовательной деятельности современного педагога, работающего с современными детьми в современных сильно изменившихся условиях?

Понятно, что целью образования является не вооружение подрастающего поколения системой знаний, умений и навыков, хотя и это важно. Но сегодня передача культурно-исторического опыта предыдущих поколений последующим – это средство. Цель – развитие личности! Но «развитие личности» для чего? Развитие ради развития? Что в конечном итоге мы хотим получить?

Нам представляется, что целью образовательной деятельности современного педагога является помощь воспитанникам в том, чтобы стать *успешным человеком!* Но, закономерно возникает вопрос о том, что такое «успешный человек»? По каким критериям и показателям мы можем судить о степени успешности или не успешности личности? Понятно, что категория «успешность» - субъективная и у каждого человека есть свое понимание успеха, которое может сильно варьировать у разных людей. Но все-же... Мы считаем, что успешный человек – это, прежде всего человек, который самореализовался в

жизни в соответствии со своими природными задатками, способностями, стремлениями и интересами. Каждый человек приходит в этот мир с набором своих индивидуальных задатков, способностей, постепенно у него формируются связанные с ними устремления. И от того, насколько человек сумел раскрыть свой природный внутренний потенциал, воплотить свои устремления и зависит степень успешности, в том числе и социальной. И с этой позиции основная задача современной педагогики – создать такие условия воспитания, чтобы каждый ребенок смог раскрыть свой потенциал в процессе социализации. С этой позиции, педагогика может быть только *педагогикой успеха*, говорить о другой педагогике – бессмысленно!

Личностная самореализация возможна только в социуме. Человек не может быть успешным вне общества других людей. Процесс социализации ребенка сегодня качественно изменился. Это изменение обусловлено, с одной стороны, *изменением самого ребенка* (поляризация детского развития; медиализация, рост IQ; проблемы когнитивного и эмоционального развития; снижение показателей физического развития и др.), а с другой – *изменением среды социализации*, которой свойственны такие характеристики, как: маркетизация (ориентация на потребление); маргинализация (неравный доступ к образовательным ресурсам); адопция (отрыв ребенка от культурных традиций общества и его истории); цифровая социализация, отчуждение мира взрослых от мира детей, динамичность, неопределенность, разнообразие и др.

Само понятие «социализация» трансформировалось в ходе исторического развития. Сегодня мы уже отошли от субъект-объектного подхода в трактовке социализации (Дж. Баллантайн, Э. Дюркгейм, Э. Мак Нейл, Дж. Огбю, Т. Парсонс, Дж. Перри, Р. Дж. Хэвигхерст, А. Маршалл и др.) согласно которому социализация – это процесс приспособления личности к социуму. Все большее число исследователей склоняется к субъект-субъектному пониманию социализации (У.И. Томас и Ф. Знанецкий, Ч.Х. Кули и Дж. Мид., А.В. Мудрик, С.А. Козлова и др.) в котором, «активную роль играет не только общество и составляющие его большие и малые социальные группы, но и сам человек, выступающий активным участником своей социализации» [4, с.9].

В данном контексте необходимо говорить о поиске новых подходов к социализации личности ребенка на целевом, содержательном и технологическом уровнях.

На целевом уровне ключевым становится вопрос: каким должен быть человек, чтобы самореализоваться в обществе? На развитие каких базовых компетенций необходимо направить внимание для того, чтобы ребенок был успешен в жизни? Мы попробовали выделить несколько ключевых качеств, без которых трудно представить себе успешно успешного человека.

*Уверенность в себе* и как следствие – активность. Сегодня невозможно представить себе успешного человека, который не верит в себя и свои силы. Как показывает практика, зачастую, люди, уверенные в себе, оказываются гораздо более социально успешными, чем те, кто одарен от природы многими талантами, но не уверен в себе. Именно уверенность, в значительной степени, определяет социальную успешность человека.

Важнейшей чертой, обеспечивающей социальную успешность личности сегодня, является *трудолюбие*. Особо хочу остановиться на второй части слова «любие». Сегодня реальностью является то, что самые успешные люди, как правило, трудоголики, работающие двадцать четыре часа в сутки. Невозможно так работать, не испытывая удовольствия от самого процесса труда. Это то, о чем писал гениальный педагог А.С. Макаренко, введший в обиход понятие «радость труда». Именно умение получать удовлетворение от самого процесса труда, от его результатов, определяет, на наш взгляд, сегодня социальную успешность или не успешность личности.

Человек – существо социальное. Он не может жить вне общества других людей и от того, насколько он умеет выстраивать отношения с другими людьми, насколько у него развита *коммуникативная культура*, во многом, зависит степень его личностной самореализации, а значит, степень его социальной успешности.

Важнейшим качеством, обеспечивающим социальную успешность личности в условиях динамично меняющегося мира, является открытость изменениям, *гибкость восприимчивость к новому*. Ригидность, не умение быстро отвечать на возникающие вызовы, меняться – серьезно осложняют процесс социализации современного человека и не способствуют его социальной успешности.

И, конечно, важнейшим качеством, обеспечивающим социальную успешность личности, является уровень ее *креативности*. Современный мир – не терпит шаблонных решений. Он ориентирован на творческий подход к решению возникающих задач. Именно творчество – необходимое условие социальной успешности личности.

Этот перечень качеств можно еще продолжить, но нам представляется, что без формирования этих базовых черт очень сложно говорить об успешной социализации личности.

В формировании личности ребенка огромное значение имеет дошкольное детство. Его колоссальный развивающий потенциал уже давно получил научное подтверждение в отечественных и зарубежных исследованиях. Однако встает вопрос о том, насколько современное дошкольное образование ориентировано на развитие именно этих личностных качеств? Что делается в дошкольных организациях для развития уверенности ребенка в себе? А для развития трудолюбия? Достаточно ли мы эффективно воспитываем коммуникативную культуру детей? А умение быть восприимчивыми к изменениям? Все эти вопросы требуют новых решений. Как организовать образовательный процесс так, чтобы он работал на развитие этих ключевых компетенций? Нам представляется, что нужны новые образовательные программы, в основе которых лежат иные методологические подходы и стратегические ориентиры.

Огромное значение имеет вопрос о *технологиях реализации* этих подходов. И тут ключевым вопросом является вопрос подготовки кадров, обладающих этими качествами и владеющих современными образовательными технологиями. Насколько сам педагог сегодня соответствует характеристикам социально успешной личности? Насколько он владеет технологиями развития базовых качеств, повышающих шансы детей быть социально успешными?

В данном контексте большой развивающий потенциал несет в себе «предвосхищающая педагогика» о которой писала С.А. Козлова. Подход к образовательной деятельности с позиции предвосхищающей педагогики предъявляет новые требования к педагогам, в частности, требует умения быстро анализировать ситуацию в которой находится ребенок и предвидеть его реакцию; целенаправленно создавать эмоционально значимые для ребенка ситуации; изменять предметно-пространственную среду в зависимости от ситуации и эмоциональной реакции ребенка; правильно строить диалог с ребенком; отвлечь ребенка от ненужной ситуации; насыщать социальный опыт ребенка, обучая разнообразным моделям поведения, в зависимости от ситуации др.

На наш взгляд большой потенциал имеет и введение в образовательную практику метода «развивающего дискомфорта» (С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова) в основе которого лежат исследования немецкого физиолога и философа Г. Селье, обратившего внимание на позитивные последствия влияния стресса (эвстресс) в определенных ситуациях. В настоящее время мы стараемся оградить ребенка от любых трудностей. Но всегда ли это хорошо? Ведь в жизни ребенку придется сталкиваться со стрессовыми ситуациями и как он будет на них реагировать, не имея подобного опыта? Может быть имеет смысл, уже на начальных этапах становления личности, включать в образовательный процесс дозированное использование стрессовых ситуаций, формировать у детей опыт их разрешения? Понятно, что включение в образовательную практику данного метода требует специальной подготовки педагогов.

Выдающийся антрополог и этнограф М. Мид выделила три типа культуры в зависимости от способов ее наследования: постфигуративная (приоритет прошлого); конфигуративная (приоритет настоящего) и префигуративная (приоритет будущего). На

каждом этапе общественного развития присутствуют элементы всех трех культур, но одна из них является преобладающей. Сегодня все большее количество ученых считает, что мы находимся на этапе префигуративного общества, когда преобладает культ будущего. М. Мид писала: «Дети стоят сегодня перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как мы это пытаемся делать сегодня» и в этом с ней трудно не согласиться. Поэтому, думаем, что педагогическая теория и практика сегодня стоит на пороге больших трансформаций, иначе, как сказал в одном из своих выступлений известный отечественный психолог А.Г. Асмолов, мы со своим опытом прошлого можем оказаться не нужными нашим детям в их будущем.

#### *Литература*

1. Козлова С.А. Предвосхищающая педагогика: особенности и возможности. Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2015. №5. С.63-65
2. Козлова С.А., Шахманова А.Ш. Метод «развивающего дискомфорта» в воспитании детей. Дошкольник. 2018, №5. С.19-27.
3. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1998. 429с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. М. Издательский центр «Академия» с.9.
5. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

***Алексеева Е.Н.***

*музыкальный руководитель ГБДОУ детский сад № 29 Выборгского района Санкт-Петербурга,  
аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург; научный руководитель КРУЛЕХТ Мария Вадимовна,  
доктор педагогических наук, профессор  
e-mail: yasna.lada@yandex.ru*

### **ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ С МИРОМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ МЕГАПОЛИСА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

*В статье рассматривается проблема ранней профессиональной ориентации в контексте воспитания основ музыкальной культуры у детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты исследования детских представлений о творческих профессиях в сфере музыки в условиях жизни детей в мегаполисе.*

*Ключевые слова: ранняя профориентация, музыкальная культура дошкольника, музыкальные профессии, мегаполис, цифровые технологии.*

Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ФГОС дошкольного образования позволяет рассматривать ознакомление детей с профессиями взрослых как важное направление работы современного детского сада, актуализирует проблему ранней профориентации дошкольников.

Анализ исследований по дошкольной педагогике свидетельствует о многообразии подходов к ознакомлению дошкольников с трудовой деятельностью взрослых. Так, в исследованиях научной школы С.А. Козловой ознакомление детей с профессиями рассматривается как средство социализации ребенка, расширения кругозора и общей осведомленности об окружающем мире; как средство воспитания уважения к трудящемуся человеку, пример для подражания. В исследованиях научной школы В.И. Логиновой доказана важность формирования системных знаний, знакомящих детей со структурой трудового процесса. Данный подход является основой для целостного развития ребенка как

субъекта детской деятельности, позволяет детям понять сущность труда как социального явления, обогащает игру.

Понятие «профессиональная ориентация» применительно к ребенку-дошкольнику начало рассматриваться относительно недавно. В работах Е.А. Климова игровая деятельность дошкольника рассматривается в аспекте допрофессионального онтогенеза человека как субъекта труда; как начальный способ овладения «основными смыслами» человеческой деятельности, что обеспечивает первое знакомство с конкретными профессиями [2]. Согласно В.П. Кондрашову, сюжетно-ролевая игра позволяет проектировать у детей дошкольного возраста профессиональную составляющую образа «Я».

В последние годы научный интерес к проблеме ранней профориентации стабильно высок. Ученые рассматривают раннюю профориентацию как способ ознакомления детей с миром профессий взрослых и развития познавательных интересов, мощное воспитательное средство [3]; как начальный этап профессионального самоопределения. Так, по мнению О.В. Дыбиной, широкое ознакомление с профессиями в контексте ранней профориентации обеспечивает постоянное самоопределение, поиск лично значимой профессии, который следует начинать уже в период дошкольного детства [1].

Ознакомление детей дошкольного возраста с профессиями взрослых – одна из важных задач социализации ребенка, что дает основание рассматривать целенаправленное знакомство с миром музыкальных профессий как средство воспитания основ музыкальной культуры старших дошкольников.

Сущность понятия «музыкальная культура» применительно к ребенку дошкольного возраста рассматривается в исследованиях О.П. Радыновой [5]. Согласно О.П. Радыновой, музыкальная культура дошкольника предполагает достаточный музыкальный кругозор, эмоциональную отзывчивость на высокохудожественное произведение, что формируется в процессе развития музыкального слуха, чистоты интонирования, обучения игре на музыкальных инструментах. Формирование музыкальной культуры осуществляется на основе знакомства с классической, народной и современной музыкой. Важным составляющим музыкальной культуры является знакомство с композиторами.

Образовательные программы для детей дошкольного возраста ориентируют педагогов на знакомство детей с трудом людей творческих профессий. Так, программа «От рождения до школы» рекомендует знакомить детей с профессиями композиторов, художников и писателей; с результатами их труда (нотами, картинками, книгами). Традиционно предполагается знакомство дошкольников с композиторами (М. Глинка, П. Чайковский, Д. Шостакович, Ф. Шопен и др.) и их музыкальными произведениями. Однако в программах по музыкальному воспитанию вопросам ранней профессиональной ориентации, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание, что подтверждает проведенное нами исследование в дошкольных учреждениях Санкт-Петербурга.

Анализ планов работы воспитателей показывает, что педагоги уделяют преимущественное внимание знакомству с такими профессиями, как врач, учитель, парикмахер, строитель, спасатель, полицейский. Знакомство с миром музыкальных профессий ограничивается, как правило, тремя: «музыкальный руководитель в детском саду», «композитор», «музыкант». При этом формируется самое общее представление, например, музыкант играет на музыкальных инструментах, композитор сочиняет музыку и пр. Это приводит к сужению детских представлений о мире музыкальных профессий.

Знакомя детей с миром предметов и инструментов, педагоги не включают в это содержание знакомство с процессом создания музыкальных инструментов, что также сужает возможности использования предметного мира как результата трудовой деятельности взрослых в качестве средства воспитания основ музыкальной культуры.

В ходе индивидуальных бесед со старшими дошкольниками, когда ребенку предлагалось назвать, какие профессии он знает, дети, как правило, перечисляли не более 5-10 профессий, но музыкальные профессии при этом не называли. Использование

картинок позволило установить, что большинство детей (80%) знают такие профессии, как «певец», «композитор», «танцор», «балерина»; только 5% детей верно назвали по картинкам профессии «дирижер», «ди-джей», «звукооператор». Достаточно часто дети путают понятия «оркестр» и «исполнитель», не дифференцируя и обобщая их.

Круг детских представлений о музыкальных профессиях весьма узок. По сути, дети не могли рассказать о профессиях, так как ограничивались только их названием и глобальным, нерасчлененным представлением о содержании труда («Певец поет», «Балерина танцует» и пр.). Затруднение вызвал ответ на вопрос: «Как композитор сочиняет музыку?».

Подавляющее большинство детей не могли определить качества, которыми должен обладать человек той или иной музыкальной профессии. Весьма поверхностны детские представления о работе театра, взаимосвязи профессий людей в этой сфере культуры. Меньше половины опрошенных детей (40%) посещали с родителями музыкальный театр, бывали на детских спектаклях и концертах. Приобщение к музыке в домашней обстановке происходит хаотично и в большинстве случаев определено музыкальными предпочтениями родителей и их общей музыкальной культурой. Только 2% детей слушают дома классические произведения, как правило, родители этих детей имеют профессию, связанную с музыкой.

Невысокий уровень представлений детей к концу дошкольного детства о мире музыкальных профессий во многом обусловлен просчетами традиционной педагогической практики. Знакомство с миром музыкальных профессий явно недооценивается как средство воспитания основ музыкальной культуры старших дошкольников. В условиях Санкт-Петербурга как культурной столицы и второго по величине мегаполиса России требуется более широкое знакомство с творческими профессиями, чем представленное в учебно-методическом пособии В.П. Кондрашова «Введение дошкольников в мир профессий», где со средней группы появляется тема «Театр».

Санкт-Петербург имеет уникальное образовательное пространство, помноженное на многовековую многогранную культурную среду и традиции. Возможности музыкального потенциала города трудно переоценить. Большое количество театров, известных во всем мире, концертных площадок, фестивалей и городских мероприятий дает возможность родителям и педагогам познакомить дошкольников, как с шедеврами мировой классики, так и с современными произведениями. Однако из-за стремительного темпа жизни мегаполиса, возрастающих эмоциональных нагрузок и стрессов, потенциал музыкальной культуры города используется не в полной мере. Как показывают современные исследования, причинами, снижающими воспитательный потенциал уникального образовательного пространства мегаполиса, являются инертность родителей, низкая музыкальная культура взрослых, материальные возможности семей, а также удаленность театров и музыкальных площадок города от детского сада и места проживания ребенка [4].

Большой потенциал в преодолении названных дефицитов, можно полагать, имеют современные цифровые технологии, грамотное использование которых может способствовать активизации детской познавательной деятельности, интереса к миру музыкальных профессий как одному из средств воспитания основ музыкальной культуры. В современных социокультурных условиях важен дальнейший поиск средств и технологий, позволяющих существенно расширить представления детей о мире музыкальных профессий, увлечь детей музыкой как искусством, приобщить к музыкальной жизни мегаполиса. Поэтому целью ранней профориентации дошкольников является развитие эмоционального отношения к профессиональному миру взрослых и возможности проявления своих сил и способностей в различных видах детской музыкальной деятельности, а не профессиональное самоопределение, выбор профессии уже в дошкольные годы.

Знакомство с миром музыкальных профессий в контексте воспитания основ музыкальной культуры старших дошкольников требует целенаправленного расширения

образовательного пространства, в котором происходит процесс трансляции культуры новым поколениям [4].

Используя широкие возможности музыкальной культурной жизни мегаполиса, вовлекая дошкольников в музыкальную культурную среду, целесообразно формировать более широкие представления о мире музыкальных профессий на основе взаимодействия с семьей, представителями профессий музыкального искусства и использования современных подходов в образовательном процессе. В таком контексте ранней профориентации на ступени дошкольного образования можно обеспечить позитивное развитие детских познавательных интересов к миру творческих профессий в сфере музыкального искусства, воображения и творческой активности в разных видах детской музыкальной деятельности, воспитание любви к музыке как основы музыкальной культуры.

#### *Литература*

1. Дыбина О.В. Информационные технологии ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста /О.В. Дыбина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 4 (39). С. 7-11.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А. Климов. Москва: Академия, 2010. – 304 с.

3. Крулехт М.В. Теория и практика дошкольного образования в контексте идеи профориентации / М.В. Крулехт //Ранняя профориентация детей дошкольного возраста: направления, технологии, культурные практики /Эл. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Тольятти, 19 ноября 2019. /Под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: НИЦ НаучПолис, 2019. С. 132-141.

4. Крулехт М.В. Социализация в мегаполисе: потенциал цифровых технологий в воспитании музыкальной культуры старших дошкольников /М.В. Крулехт //Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2021. № 2. С. 35-42.

5. Радынова О.П. Музыкальная и общая культура – стержень преемственности в музыкальном развитии детей. /О.П. Радынова //Наука и школа. 2015. № 3. С. 12-18.

***Антонова А.В.***

*доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Московский педагогический государственный университет, г.Москва.*

*e-mail: av.antonova@mpgu.su*

### **ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье рассматривается актуальная проблема – формирование духовных ценностей, разработка новых подходов к этнокультурному образованию подрастающего поколения, в том числе детей дошкольного возраста. Рассматриваются проблемы содержания современного образования детей разного возраста, влияния современных социальных сетей, интернета на получение информации о мире и важность грамотного методического сопровождения воспитания и образования подрастающего поколения. На основе изучения трудов педагогов, обоснованы возможности этнокультурного образования показана необходимость поиска новых подходов для нравственного воспитания, формирования представлений о ценностях традиций, интереса к истории и культуре своей страны и своего народа. Показана важность взаимодействия педагогов и родителей, включение совместных мероприятий. Раскрывается особенность образовательного маршрута и наполнение его этнокультурным содержанием, а также использование возможностей водного туризма в воспитании подрастающего поколения.*

*Ключевые слова: этнокультурное образование, духовные ценности,*

В современном мире становится актуальным вопрос взаимоотношения между странами и нациями. Идет процесс ломки представлений о воспитании любви и уважения к отдельным нациям и народам. Важной проблемой, а может быть и глобальной, становится гражданское и патриотическое воспитание нового поколения. Сформулированные задачи нравственного воспитания в последние три столетия терпят крах. Новое поколение по-иному воспринимает окружающий мир, отношения людей. Особую роль начинают играть не педагоги и родители, а социальные сети, которые показывают транснациональные возможности влияния на умы и сердца людей, крупные сети пытаются устанавливать свои законы и правила, распространять свои идеи среди подрастающего поколения.

Особое место занимает этнокультурное образование в современном мире. Этнокультурное образование - компонент формирования духовных ценностей у подрастающего поколения. Оно помогает ощущать свою принадлежность к национально-культурному наследию.

История развития человеческого общества накопила опыт жизни народов. Социализация личности происходит на основе социокультурного опыта своего народа способного осознавать своеобразие и уникальность культуры каждого народа, в том числе отечественной культуры.

Проблема национальной культуры России отразилась в исследованиях отечественных ученых (Г.Н.Волков, Т.А. Грановский, И. Ильин, К.Д. Кавелин, Д.С.Лихачев, Н. Лосский, Б.А.Рыбаков, А.С. Хомяков, К. и М. Аксаковы, Г.Г.Шпет и др.). Они заложили основы изучения отечественной художественной культуры. Разработка теории народной художественной культуры включает рассмотрение вопросов развития фольклористики, археологии и этнографии, этнопедагогике. В их трудах раскрываются основы народной художественной культуры, разрабатывают педагогические аспекты включения ее в процесс образования и воспитания подрастающего поколения.

Духовные ценности соединяют в себе религиозное и светское понимание.

Духовное развитие личности представляет сложный процесс, идущий в течение всей жизни человека. В них сочетаются нравственно-эстетические установки и ценности. Духовное развитие можно рассматривать как уровень культурности, внутренних установок человека, совокупности чувств.

Духовные ценности создаются и развиваются в обществе людьми. Они несут высокий эмоциональный и познавательный компонент, который нужно использовать педагогами, родителями.

Духовные ценности несут опираются на культурные традиции и художественную культуру страны, нации, народа. Они предполагают освоение их содержания через посещение музеев и выставок, театра, библиотек, культурных центров детьми самостоятельно и со взрослыми.

С современными детьми нужно уметь разговаривать, разъяснять им исторические и духовные ценности, делать интересным и понятным общение с детьми разными возраста, потому что непонимание приводит к интересу к гаджетам, формирует информационную зависимость от них и приучает верить и получать информацию из них. У детей снижается уровень памяти и способность абстрактно, образно мыслить, устанавливать ассоциативные связи, умение общаться, упрощается речь. Поэтому необходим поиск новых формы и технологий для образовательной и воспитательной деятельности с детьми разного возраста.

Этнокультурное образование – это то, что должно присутствовать в современном содержании образования. Педагоги недостаточно сегодня подготовлены для ведения полноценной воспитательной и образовательной работы по причине отсутствия достаточных знаний по истории и культуре своей страны, народов, живущих в стране, регионе.

Необходимо использование разных подходов и форм педагогами, родителями в

этнокультурном образовании.

Развитие семейного туризма, особенно водного туризма, который позволяет непосредственно видеть и познавать культурные ценности региона, за короткий отрезок времени побывать в разных регионах. Перемещение на комфортабельном теплоходе по рекам, озерам и морям, когда перед путешественниками проплывают города, уникальные природные памятники и достопримечательности, а на берегу ждут интересные интерактивные экскурсии в музеях краеведческих, этнокультурных, отдельных народов и ремесел. Современные маршруты по России позволяют побывать в разных регионах, но этот вид туризма еще недостаточно оценен с педагогической стороны.

Образовательные организации выступают как носители традиций и духовности народа, который передается детям в разнообразных формах. Детей знакомят с народным искусством, они принимают активное участие в фестивалях, форумах, мастер-классах по народному искусству.

Этнокультурное образование подрастающего поколения включает: знакомство с фольклором, бытом народа, историей и ремеслами региона и народа, декоративно-прикладным искусством и опирается на их активное участие в разнообразных мероприятиях в образовательной организации, музеях декоративно-прикладного искусства, этнографических музеях.

Вклад в развитие содержания этнокультурного образования детей дошкольного возраста внесла А.В. Антонова, Е.И. Артамонова, Т.И. Бакланова, Л.Е. Ершова, Т.С. Комарова, М.Ю. Новицкая, Л.В. Орлова, О.А. Соломенникова, Р.М. Чумичева, Т.Я. Шпикалова и др..

На современном этапе разрабатывается новое содержание, формы и технологии работы с детьми разного возраста по знакомству с народным искусством.

Одной из форм образования дошкольников является образовательный маршрут, который разрабатывается педагогами в дошкольной образовательной организации. Образовательный маршрут – это возможность построить траекторию развития личности.

Образовательный маршрут - подбор содержания знаний по пунктам маршрута. Он включает разработку образовательной программы. Она должна иметь цель, задачи, опирается на возраст ребенка и его интересы, физические и интеллектуальные способности, учитывает сезон и место проведения маршрута. Маршруты могут быть разными по тематике: исторические, этнографические, краеведческие, познавательные и т.п.

Педагог отбирает объекты для осмотра, предусматривает активные действия детей. Содержание маршрута отражается в маршрутном листе. Он разрабатывается педагогом. Маршрутный лист для детей включает задания по объектам в увлекательной форме и обязательно поощрение в конце маршрута (открытие, сувенир и т.п.). Большой отклик у детей и родителей находит фотографирование и селфи. Родители могут подготовить презентацию и потом все вместе в группе дошкольной образовательной организации смотрят их и обсуждают.

При организации образовательного маршрута для дошкольников предусматривает подготовительный этап, который включает работу с детьми, работу с родителями, подготовку педагога.

Работа с детьми опирается на общеобразовательную программу, требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Она строится на интеграции содержания образовательных областей с использованием современных мультимедийных средств.

Работа с родителями опирается на изучение потребностей и интересов родителей, разработка нового алгоритма взаимодействия с родителями, активное включение их в проекты, конкурсы, фестивали и образовательную деятельность дошкольной образовательной организации.

Работа с педагогами строится на основе методического сопровождения их профессиональной деятельности и повышения педагогической компетентности.

В современной дошкольной образовательной организации необходимо обновление образовательной среды, насыщение новыми мультимедийными средствами, проведение интернета и его использование педагогами, а также создание методических центров для педагогов в регионах.

Для педагогов необходимы курсы повышения квалификации по истории России, культуры и искусства, которые позволят расширить представления педагогов дошкольного образования и покажут возможности этнокультурного образования в воспитании и образовании детей.

Этнокультурный образовательный маршрут для детей дошкольного возраста позволяет в доступной форме осуществлять знакомство их традициями своего народа, осваивать культурные ценности, использовать интерактивные формы организации детей на маршруте, активно включать детей в данный процесс. Важно целенаправленно и последовательно проводить данную работу с детьми, помогает проектная деятельность, когда проект позволяет не только донести до детей сложные знания в простой, доступной и интересной форме с использованием мультимедийных технологий, укрепить взаимодействие с родителями и расширить партнерство с музеями, библиотеками, фабриками промыслов и т.п..

Тематика образовательных маршрутов может строиться на разным основаниям: история России, история региона, традиции народа, музеи региона, только на основе отдельного исторического события или традиции, краеведение, народное искусство и т.д.. Главное- это должно быть интересно и полезно детям, развивать их представления, формировать духовные ценности и желание участвовать в различных мероприятиях со своими родителями.

Таким образом, в этнокультурном образовании детей дошкольного возраста необходимо использовать разные средства и современные образовательные технологии.

#### *Литература*

1. Антонова А.В. Влияние информационных технологий на обучение детей дошкольного возраста// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 2. С. 47-49. .
2. Антонова А.В. Мониторинг художественной подготовки педагогов детей дошкольного возраста// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 2. С. 27-31.
3. Ершова Л.Е. Становление непрерывной и преемственной системы этнохудожественного образования: теория и практика.-Шуя: «Весть» ГОУ ВПО «ШПГУ», 2004.-195с.

***Аронова Е.Ю.***

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, г. Краснодар  
e-mail: aronova@bk.ru*

***Свиридова В.А.***

*ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края,  
преподаватель кафедры дошкольного образования, г. Краснодар  
e-mail: vik-s.75@mail.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК КОЛЛЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Статья посвящена изучению вопросов построения родительского сообщества в практике образовательного взаимодействия детского дошкольного учреждения. В работе*

*выявлены особенности проявления коллективной субъектности, рассмотрены особенности и этапы построения работы с родительской группой, обеспечивающей формирование качеств коллективного субъекта.*

*Ключевые слова: родительское сообщество, коллективная субъектность, педагогическое взаимодействие.*

В основе современного образования лежит личностно-ориентированный подход к развитию личности, предполагающий развитие качеств субъектности каждого из участников педагогического взаимодействия. Качество и уровень развития субъектности определяет содержание, характер и особенности отношения и взаимодействия личности с социальным окружением.

А.В. Петровский, И.Б. Котова, Б.И. Рогов рассматривают субъектность как качественную характеристику жизнедеятельности человека, проявляющуюся в способности самостоятельно, творчески «производить изменения в себе и в мире» [3], проявлять активность, инициативу, способность к самореализации, самодетерминизации и др. Принципиальной особенностью субъектности является осознание себя как активного, преобразующего, познающего и изменяющего окружающий мир субъекта.

На важность процессов самоосознания, самоосуществления в становлении субъектности обращал внимание Б.Г. Ананьев: «Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности, общения» [1, с. 330].

Анализ исследований позволяет заключить, что субъектность, прежде всего, является характеристикой деятельности, общения, активности личности во взаимодействии с внешним миром. С другой стороны, именно субъектность является показателем уровня развития самосознания, внутренней самообусловленности, индивидуальности человека. Таким образом, субъектность проявляется как взаимосвязь между внутренними характеристиками личности и их внешними проявлениями во взаимодействии с окружающим миром.

Основанием, ядром субъектности являются внутренние смысловые детерминанты направляющие внешние: деятельностные, эмоциональные проявления личности. Уровень развития субъектности может быть различным: от предсубъектности до его метасубъектных проявлений личности, в которых ценностно окрашенные отношения определяют её содержание.

Коллективная субъектность проявляется как взаимосвязанность, активность, взаимозависимость группы людей, проявляющих единство в отношении задач социально направленной деятельности (А.Л. Журавлев, И.В. Вачков, К.М. Гайдар и др.). По мнению А.Л. Журавлева коллективный субъект характеризуется целостностью, позволяющей объединить задачи деятельности группы людей, обеспечить взаимодействие внутри группы, а также сформированным чувством «Мы», как результатом или итогом личностной рефлексии по отношению к группе. [2]

Н.С. Козлова отмечает еще одну важную характеристику коллективного субъекта – это способность группы обеспечивать контроль за результатами деятельности его членов. Важным в развитии коллективной субъектности является не только его способность интегрировать индивидуальную субъектность, но и обеспечивать влияние на характеристики индивидуальной субъектности каждого из её членов. Таким образом, коллективная субъектность оказывает воспитывающее влияние на личность, определяя её сознательный выбор, направленный на сохранение ценностей коллективной субъектности, даже в случае ущемления индивидуальных потребностей и желаний.

Актуальность и социальная ценность формирования качеств коллективной субъектности у различных участников педагогического взаимодействия определяет

важность изучения возможностей формирования родительских групп – коллективных субъектов педагогического взаимодействия. Такая задача связана с необходимостью привлечения родителей к участию в педагогическом процессе образовательной организации, как партнеров и субъектов педагогического взаимодействия, разработки форм и способов формирования родительских объединений, обладающих качествами коллективной субъектности.

Социальный запрос на такого рода объединения наблюдается в собственном желании родителей образовывать объединения и группы, совместно обсуждать и принимать решения по различным проблемам воспитания. В настоящее время такие сообщества бесконечно множатся в Интернет-пространстве, социальных сетях. Общение в таких группах связано с вопросами содержания и воспитания детей в детском саду, часто родители делятся советами по развитию ребенка дошкольного возраста, при этом такое стихийное общение мало способствует формированию коллективной субъектности, а также педагогической культуры родителей, может во многом навредить выбору правильного, компетентного поведения родителя в сложных воспитательных и жизненных ситуациях.

Решение задачи формирования качеств коллективной субъектности родительского сообщества в дошкольной организации связано с активизацией процессов самосознания каждого родителя в организуемом сообществе, в способности влиять на психологический климат в дошкольной организации, планировать и разрабатывать действия, способствующие улучшению качества образовательного процесса в детском саду.

Организация работы с родительским сообществом определяется следующими положениями.

- семья рассматривается в образовательной деятельности детского сада как элемент этой системы, способный влиять на неё и привносить в неё изменения;

- родительское сообщество, как коллективный субъект, является самоорганизующейся системой, в которой инициатива и активность каждого родителя является основным источником общего развития участников педагогического взаимодействия;

- организация образовательного взаимодействия с родителями имеет нелинейный характер, создаваемые в этом развитии ситуации проблемности чередуются с их разрешением и переходом в фазу рефлексии полученных результатов;

- профессиональная компетентность педагогов, их способность оказать квалифицированную помощь родителям, является основанием для поддержания устойчивости родительского сообщества, как образовательного субъекта;

- в образовательное взаимодействие с родителями закладываются «точки развития», которые будут представлены в форме проблемных семинаров, мозговых штурмов, педагогических игр, родительских конференций.

Стратегия построения самоорганизующегося родительского сообщества требовала постепенного усложнения форм взаимодействия, в котором приобретаемым опытом отношений помогал родителю более уверенно заявлять о своих проблемах, приобретать опыт их решения. Создание такого сообщества предполагало постепенное прохождение различных уровней (этапов) взаимодействия в следующем порядке:

- 1) уровень «взрослого ученика». На данном этапе родители знакомятся между собой, получают информацию о воспитании и развитии детей дошкольного возраста. Создается основа для проявления будущей инициативы родителей, формируется зона психологической безопасности, поэтому встречи проходят ярко, интересно, увлекательно и полезно. Содержание обсуждаемых тем самое разнообразное: подготовка школе, причины капризов детей, развитие речевой культуры и укрепление здоровья;

- 2) уровень «решения новых задач». Этот этап предлагает возможность попробовать новое, лично поэкспериментировать, проверить эффективность ранее полученной информации. На этом этапе встречи могут проходить вместе с детьми, педагогическая инициатива родителя сразу же реализуется в реальности воспитательных действий;

3) этап решения групповых проблем. Этот этап развития родительского сообщества требует от участника способности привнести свою лепту в разработку значимой для всех проблемы, высказать личное мнение и проявить собственное знание по обсуждаемому вопросу, поделиться своими наработками и опытом;

4) и наконец, этап проявления личной инициативы. Предполагается, что родители могут сами предлагать вопросы и решения, обсуждать, проявлять собственную инициативу, то есть становится полноправными членами сообщества. Именно привносимая каждым участником инициатива создает возможность для построения общих групповых задач, обеспечивает расширение границ и развитие сообщества.

В процессе проведения данных встреч были выявлены следующие их особенности и трудности.

Таблица 1.

Особенности организации образовательного взаимодействия с родительским сообществом

№	Особенности и трудности в организации родительского сообщества	Способы реализации возникших затруднений
1	Формирование групп участников	Тщательно продумывался анонс каждой предстоящей встречи, использовались психологические эффекты социальной рекламы для повышения интереса родителей и привлечения внимания к организуемым встречам. Каждый воспитатель был лично заинтересован в привлечении большего числа родителей.
2	Повышение уровня мотивации участия родителей в первых встречах	Для изучения мотивации родителей в освоении нового педагогического знания проведено анкетирование запросов родителей на получение нового знания о развитии и воспитании ребенка дошкольного возраста. Размытость родительских интересов, отсутствие способности чутко реагировать на запросы ребенка обеспечило формирования циклического порядка построения хода встреч, чередования различных тем обсуждения по циклам физического, психического, нравственного развития дошкольника.
3	Сохранение постоянного состава участников	Для обеспечения условия формирования постоянной группы участников встречи были построены в двух уровнях развития: первоначально – встречи только для родителей, затем, встречи для пары: родителей - ребенок. Такая организация встреч способствовала более быстрой адаптации родителей к характеру предлагаемого взаимодействия.
4	Организация встреч режиме	В основе образовательного

	интерактивного проблемно-поискового взаимодействия	содержания лежали дискуссии, проблемные задания, игровые ситуации, метафорические игры, игры-перевоплощения. В образовательный процесс были внедрены технологии: клубного часа, проектной деятельности, эвристической беседы, игрового обучения.
5	Отсутствие у родителей системных представлений о закономерностях психического развития ребенка дошкольного периода детства	На первых двух этапах группе родителей предлагалось освоить различные знания о физическом, психическом, интеллектуальном, социальном развитии ребенка, таким образом ставилась задача обеспечить построение фундамента знаний родителей для обеспечения индивидуального выбора. Таким образом, на этом этапе был сформировано ядро родительского сообщества, родители, проявляющие активную позицию в освоении эффективных методов развития ребенка дошкольного возраста.
6	Формирование ориентации родителей на получение новых психолого-педагогических знаний, формирование инициативы на появление личного образовательного запроса.	Для того, чтобы родители имел возможность проявить личную инициативу в получении нового знания органично сочетались занятия с родителями или родителями с детьми и домашняя работа, направленная на анализ. наблюдение за ребенком, выполнение вместе с ним поделок, чтение рекомендованных книг, выполнение физических и логопедических упражнений.
7	Психологическое сопровождение реализуемой работы с родителями	Проведение и анализ диагностического обследования родителей, направленного на изучение особенностей взаимодействия со своими детьми.

Слаженная, продуктивная работа связана с тщательной проработкой вопроса внутренней динамики развития родительского сообщества. Для обеспечения её начала необходим импульс, предлагаемая родителям инициатива, позволяющая родителям познакомиться, лучше узнать друг друга, приобрести первоначальный опыт командного взаимодействия.

Само понятие сообщество предполагает, что это объединение людей, имеющих общие интересы. Интерес, как правило, является индикатором потребностей, а в реализуемой образовательной деятельности он привязан к вопросам физического, психического и познавательного развития ребенка. Анализ практики показал, что родителю важно заниматься тем, в чем проявляются интересы его ребенка, без этого невозможно актуализировать родительскую роль взрослого, направить на совместную организованную

деятельность.

*Литература*

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. /Б.Г. Ананьев. М., 1969.
2. Журавлев, А.В. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы. /А.В. Журавлев //Психологический журнал. 2009.Т.30. №5. С. 72-80
3. Котова И.Б., Рогов Б.И. Эффекты и феномены педагогического взаимодействия. //Педагогическое взаимодействие: Психологический аспект. /Под ред. А.В. Петровского. М., 1990.
4. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

**Безродных Т.В.**

*к.п.н., доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Забайкальского государственного университета, г. Чита  
e-mail: interaktion@mail.ru*

**Никифорова Л.В.**

*старший воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Ульгэр», городской округ «Поселок Агинское», Забайкальский край  
e-mail: mdou.ylger@yandex.ru*

**РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ  
К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ В УСЛОВИЯХ  
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Статья актуализирует проблему приобщения дошкольников к национальной культуре родного края в условиях дошкольной образовательной организации. Особенности культурной и этнокультурной среды региона детерминируют культурную среду образовательной организации. Однако и образовательные организации обладают потенциалом для укрепления этнокультурной среды региона. Описан опыт работы ДОО по сохранению и изучению традиций бурятского народа путем обогащения развивающей предметно-пространственной среды, разработки дидактических игр и материалов этнокультурного содержания, внедрения в образовательную деятельность элементов бурятского фольклора: создание бизбордов, книжки-игрушки, макета из шерсти «Пять драгоценных животных», использование сказок, песен, пальчиковых, подвижных и дидактических игр для детей с элементами языка и традиций бурятского народа. Для приобщения к национальной культуре родного края дошкольников в условиях ДОО, для погружения детей в этнокультурную среду необходимо использовать разнообразные методы и формы: беседы, встречи с интересными людьми, рассказы, игры с дидактическими материалами этнического содержания, национальные праздники, конкурсы, посещение музеев, выставок и т.д. Представлено содержание этнокультурной компетенции дошкольников, которое включает следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.*

*Ключевые слова: регионально-этнические аспекты, этнокультурная компетенция дошкольников, развивающая предметно-пространственная среда этнопедагогического содержания, бурятский язык.*

Современная социокультурная ситуация характеризуется многонациональностью, взаимодействием и взаимопресечением разных культур, традиций и языков, детский сад в этом случае не является исключением. Взаимодействуют взрослые и дети, являющиеся

представителями разных национальных культур. Поддержание интереса детей к истокам как своей, так и иной этнической культуре выступает важным направлением в работе ДОО. Важно, чтобы дети знали, ценили и сохраняли этнокультурные традиции своего народа, уважая при этом культурный потенциал других этносов.

Педагогам следует создавать педагогические условия для воспитания в детях уважения, интереса, терпения, сопереживания к другим национальным культурам. Вместе с тем важно, чтобы дети не теряли интерес к культуре своего этноса, в том числе и к родному языку, культуре и традициям своей малой Родины. Поскольку духовно-нравственный стержень человека во многом определяется связью с истоками и традициями своего народа.

Результаты исследований, а также практический педагогический опыт демонстрируют ситуацию, при которой:

- дети демонстрируют незнание, непонимание некоторых культурных различий этносов и социальных групп, что нередко становится причиной возникновения неприятия других людей;

- проявляется негативное отношение к людям иной конфессиональной, этнической принадлежности;

- родители и дети вслед за ними высказывают и демонстрируют активную неприязнь, находясь в поликультурных условиях. В связи с этим основы поликультурного воспитания особенно актуальны для дошкольников и дошкольного образования. Взрослым следует демонстрировать детям потенциал разнообразия культур, который способен сделать нашу жизнь богаче, привлекательнее, интереснее.

Для приобщения к национальной культуре родного края дошкольников в условиях ДОО целесообразно использовать разнообразные методы и формы:

- демонстрация видеоматериалов;
- беседы;
- встречи с интересными людьми;
- рассказы;
- кейс-метод (например, видеокейсы);
- метод проектов;
- игры (подвижные, игры-театрализации, дидактические, сюжетно-ролевые) с дидактическими материалами этнического содержания;
- национальные праздники;
- посещение музеев, выставок и т.д.

Этнокультурная социализация, понимаемая как усвоение социальных норм и правил, образцов социального поведения, обеспечивающих личности ориентацию в этнокультурном пространстве, осуществляется посредством освоения родного языка и культуры, составляющих базис человеческих отношений, духовного богатства каждого народа.

Содержание этнокультурной компетенции дошкольников включает следующие компоненты:

- когнитивный (изучение элементов культуры своего народа: народные обычаи, обряды, праздники, язык, народное творчество, искусство, произведения художественного и декоративно-прикладного творчества, литературу, основных предметов быта (одежда, национальные блюда, орудия труда), условий жизни;

- эмоциональный (положительное отношение, интерес к традициям, обычаям, языку своего народа);

- поведенческий (освоение элементов родного языка, фольклора, использование речевых конструкций, освоение элементов традиций быта своего народа и др.).

Однако по данным ЮНЕСКО бурятский язык находится под угрозой исчезновения. Сегодня бурятский язык уступает место русскому языку, причем в просторечье и в быту.

Медленно падает не только уровень владения людей бурятским языком, но и уровень владения и сохранения традиций культуры народа последующими поколениями.

Проведенное анкетирование педагогов и родителей, анализ развивающей предметно-пространственной среды в группах детского сада «Ульгэр» в п. Агинское Забайкальского края стимулировали поиск инновационных подходов к обогащению развивающей предметно-пространственной среды разнообразными игровыми макетами, дидактическими и подвижными играми этнокультурного содержания (бизиборды, книжка-игрушка «Пампагар, дампагар номхон», макет из шерсти «Пять драгоценных животных» и др.).

В целях сохранения и развития бурятского языка на базе детского сада МАДОУ «Ульгэр» реализуется программа по изучению бурятского языка (автор Д.Д. Могоева). Ежегодно в п. Агинское проводится Фестиваль бурятского языка. В рамках Фестиваля для воспитанников ДОО проводятся разные конкурсы: конкурс чтецов «Барбаадай», «Шагай наадан», «Талын аялгаханууд»; конкурс бурятской песни «Талын аялгаханууд» («Степные напевы»). На музыкальных занятиях педагог знакомит детей с бурятскими народными инструментами, народными песнями, произведениями поэтов и композиторов [2, с. 154-157]. При разучивании бурятских песен материал усваивается в процессе аудирования.

При отборе методов и приёмов знакомства дошкольников с родным языком и культурными традициями региона следует: учитывать возрастные, физиологические особенности ребенка, уровень владения/невладения языком, мотивацию, индивидуальные особенности детей (интерес, особенности характера, темперамента, вовлеченность родителей в процесс знакомства с родным языком и традициями), степень приобщения родителей к этнокультурным традициям региона.

Использование бизибордов этнокультурного содержания для активизации речевой деятельности детей при знакомстве с бурятским языком и традициями педагоги ДОО начинают с младшего дошкольного возраста (педагог Д.Ц. Цыбенжапова). Бизиборд можно изготовить и в домашних условиях своими руками, появляется возможность для организации семейного досуга. Функциональная направленность бизибордов достаточно широка: от развития речи и формирования сенсорных эталонов до социально-коммуникативного развития ребенка. Активизируются кончики пальцев ребенка при взаимодействии с бизибордом, расширяется словарный запас, возрастает познавательная активность, расширяются представления об окружающем мире, мире взрослых, обычаях и быте народа. Данный дидактический материал можно использовать в организованной образовательной деятельности, в режимных моментах, а также в свободной деятельности ребенка.

Одним из вариантов решения проблемы приобщения дошкольников к национальной культуре родного края в условиях дошкольной образовательной организации является изготовление игрового макета из шерсти. Для изготовления макета шерсть выбрана неслучайно. Для нашего региона шерсть является доступным и ценным материалом. Это многовековые традиции бурятского народа, которые нашему поколению необходимо не только сохранять, но и умело передавать следующим поколениям, воспитывать в детях любовь к традициям, к истории, к культуре, к обычаям своего народа. Буряты-скотоводы жили по степному закону, разводя пять видов скота: коз, баранов, лошадей, верблюдов и коров. Их считали драгоценностями, ведь без этих животных быт любого кочевника был бы тяжелым и непосильным.

Актуализацией этой части прошлого бурятского народа, наших предков и обусловлено название макета «Макет из шерсти «Пять драгоценных животных»». Валяние – самая древняя техника изготовления текстиля на Земле.

На основе этого макета с детьми проводятся тематические беседы, сюжетно-ролевые игры, организовывается театрализованная деятельность на основе сюжетов из бурятских сказок. Ребенок погружается во времена кочевников, знакомится с историей быта, культуры народа бурят.

В работу ДОО включаются и родители, с которыми проводятся разнообразные мероприятия по просвещению, обмену опытом по погружению детей в этнокультурную среду региона: мастер-классы, конкурсы, реализуется проект «Ходим в гости», направленный на знакомство с традициями и бытом семей друг с другом.

Педагогами дошкольной образовательной организации также создана и активно используется в образовательной деятельности развивающая книжка-игрушка «Пампагар, дампагар номхон», насыщенная элементами бурятского этноса, для знакомства с родным языком младших дошкольников. Книжка-игрушка помогает познавать мир и развивать мелкую моторику одновременно, обогащает словарный запас ребенка, активизирует речевое общение с учетом возрастных особенностей младшего дошкольного возраста (развитие мелкой моторики рук, формирование сенсорных эталонов восприятия окружающего мира, ребёнка привлекает яркое и то, чем можно манипулировать и др.). Игрушки для детей должны быть не только красивыми, но и развивающими, безопасными. Именно к таким игрушкам относятся книжки-игрушки из ткани. Они знакомят детей с животными, растениями бурят. Это идеальное дидактическое средство – его невозможно помять или порвать и с ним не захочется расставаться.

Таким образом, приобщение дошкольников к национальной культуре родного края в условиях ДОО становится все более актуальным в период, когда и на государственном уровне осознается важность интеграции народов посредством духовного взаимообогащения, трансляция знаний о культуре, традициях и языке, использования потенциалов образования, в том числе и дошкольного.

Для сохранения и поддержания лучших традиций народов РФ и осуществляется проектирование развивающей предметно-пространственной среды этнокультурного содержания, разработка дидактических игр и материалов этнокультурного содержания, использование сказок, песен, игрушек, пальчиковых, подвижных и дидактических игр для детей с элементами языка и традиций бурятского народа, системное внедрение в образовательную деятельность элементов бурятского фольклора и стиля.

#### *Литература*

1. Доржиева Наран-Туя Волшебные свойства шерсти. [Электронный ресурс]: URL: <https://infourok.ru> (Дата доступа: 13.08.2020).
2. Рыгзынова С.Э., Цыренжапова Л.А. Бурятские песни как средство сохранения и развития родного языка в ДОО // Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции «Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика»: материалы VI Международной научно-практической конференции: [в 2 ч.]. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 154-157

***Грищенко С.В.***

*старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования факультета педагогики и психологии  
ФГБОУ «Курский государственный университет, г.Курск.*

***Малыхина О.Л.***

*заведующий МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10». г.Курск  
e-mail: svetlanaskryabina@mail.ru*

### **РАННЯЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ В РАЗВИТИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена анализу проблеме ранней профориентации детей к первой ступени развития самоопределения ребенка дошкольного возраста, описаны результаты исследования сформированности у детей дошкольного возраста первичных представлений о профессии, проведенных на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10».*

*Авторами предлагаются развернутые комментарии ответов детей и выводы о возможностях использования новых методических приемов, технологий с учетом потребностей, способностей и интересов современных дошкольников. По мнению авторов, выявленные тенденции должны найти отражение в организации работы педагогов с детьми в образовательном процессе и способствовать развитию первичных представлений детей дошкольного возраста о будущей профессиональной деятельности,*

*В статье приводятся конкретные примеры из опыта работы по организации ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях г.Курск с методическими пояснениями (например, создание пособия “Отраслевая карта Курской области”, использование мини-робота Bee-bot “Умная пчела”, организация профильного детского сада, проведение исследовательской работы “Юные археологи” в рамках проекта “Город мастеров”, создание тематических книжечек-малышек “Моя профессия” и т.п.).*

*Представленные в статье материалы будут полезны специалистам в области дошкольного образования, студентам, обучающимся по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование”, профилю “Дошкольное образование”*

*Ключевые слова: ранняя профориентация, дети дошкольного возраста*

Известный классик детской литературы С.В. Михалков писал: “Все начинается с детства”. Это в полной мере можно отнести и к профессиональной направленности человека. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописано, что основная образовательная программа детского сада должна быть направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации [1]. Вхождение детей в социальный мир невозможно вне освоения ими первоначальных представлений социального характера, в том числе, и ознакомления с профессиями. Активная профориентационная работа начинается в старших классах общеобразовательной школы. За этот период ребенок не успевает сделать осознанный выбор, так как у него достаточно поверхностные знания о той или иной профессии, которые даются эпизодически. Несомненно, что скрытые резервы профориентационной работы таятся на этапе дошкольного детства. В зависимости от способностей, психологических особенностей темперамента и характера, от воспитания ребенка и привития ему ценности труда у детей формируется система знаний о профессиях, интерес и отношение к определенным видам деятельности. Для того, чтобы ребенок сделал осознанный выбор во взрослой “жизни”, его надо познакомить с максимальным количеством профессий, начиная с ближнего окружения, обсуждая с ним профессии членов семьи, рассказывая о новых профессиях и видах деятельности, которые будут необходимы в будущем. Таким образом, проблема ранней профориентации в дошкольном возрасте является актуальной и определяет одно из приоритетных направлений в работе дошкольных образовательных организаций. Тема приобщения детей дошкольного возраста к труду, знакомства с профессиями не нова. Она разрабатывалась в трудах известных отечественных педагогов К.Д.Ушинского, В.А.Сухомлинского и др. Но в реалиях современного общества эта проблема выходит на новый уровень. Перед педагогами, психологами, методистами стоит задача поиска эффективных приемов и способ организации ранней профориентации дошкольников.

Сообществом педагогов дошкольного образования г.Курска в сотрудничестве с преподавателями кафедры теории и методики дошкольного образования, а также студентами факультета педагогики и психологии, обучающимися по направлению “Дошкольное образование” ФГБОУ ВПО “Курский государственный университет” накоплен богатый методический опыт по данному вопросу. Специалисты дошкольного образования региона делятся методическими находками со своими коллегами в режиме семинаров, мастер-классов, конкурсов профессионального мастерства, стажировочных площадок, педагогических практик студентов.

Каковы представления современного ребенка о профессии? Какие виды деятельности вызывают у них наибольший интерес? Что влияет на выбор предпочтений ребенка? Все эти вопросы стали предметом нашего исследования, проведенного на базе МБДОУ “Детский сад комбинированного вида № 10” г.Курска. Исследование было проведено в форме анкетирования. В опросе принимали участие дети 5-6 лет подготовительной к школе группы в количестве 20 человек.

Исследование показало, что большинство опрошенных понимают, что обозначает слово “профессия”. Наиболее распространенных ответов: “это когда человек работает”, “это значит что-то делать, чем-то заниматься”, “это когда нужно выбирать работу”, “когда человек работает, он выбирает профессию”. Несколько ответов привлекает своей оригинальностью и непосредственностью, в которых, вместе с тем, отражается влияние взрослых. “Профессия- это значит чем-то заниматься, тем, что нравится”. (Аня М., 5,5 лет). “это когда ты ходишь на работу, для которой долго учился”. (Сережа Т., 5 лет)

Дошкольники назвали следующие профессии: строитель, полицейский, пожарный, врач (доктор), учитель, воспитатель, бухгалтер, летчик, повар, певица, продавец, спасатель, журналист, автор, дворник, тракторист, художник, парикмахер, механик, военный, официант. Чаще всего дети называли профессии: строитель, врач (доктор), полицейский. Из ответов дошкольников следует, что круг профессий, попавших в поле их внимание, определяют следующие источники:

1) предметно-развивающая среда группы, частности, наличие игровых зон и материалов для сюжетно-ролевых игр (профессии: строитель, полицейский, пожарный, продавец)

2) род деятельности родителей и знакомых (бухгалтер, военный, журналист, парикмахер, учитель, воспитатель)

3) телевидение и Интернет (певица, рокзвезда).

Анализ ответов старших дошкольников показал, что у большинства детей к 5-6 годам сложились первичные представления об отдельных профессиях. Приведем некоторые ответы на вопрос: “Чем занимаются люди названных тобой профессий?": “доктор лечит людей, лечит зубы; “полицейский арестовывает бандитов, следит за городом, ловит воришек”; “парикмахер стрижет, делает красивые прически”, “дворник убирает”, “автор пишет книги”, “журналист проводит разные расследования”, “официант в кафе приносит еду”. По итогам анализа этого блока вопросов, отметим, что набор названных детьми профессий достаточно традиционен. Дошкольники не называли новые современные профессии, например, дизайнер, программист и т.п.

В ходе исследования нам было интересно выяснить, из каких источников дети получили информацию о той или иной профессии. Ответ на вопрос: “Знаешь ли ты передачи, сказки, рассказы, стихотворения или мультфильмы, в которых бы рассказывалось о профессиях? Назови их. О каких профессиях ты из них узнал?” вызвал у детей затруднения. Несколько детей вспомнили мультфильмы: “Щенячий патруль” (охраняют), “Фиксики” (исследуют), “Паровозик из Ромашково” (там был машинист). “Мимимишки” (лисичка хотела стать стюардессой). Рассказы, сказки, стихотворения, в которых бы упоминались профессии, дети не вспомнили. Несмотря на то, что воспитатели постоянно обращаются к литературным источникам на занятиях. Такие образом, анализ ответов на этот вопрос подтверждает, что современные дошкольники лучше запоминают информацию не из печатных книг, а из мультфильмов.

В рамках проведенного анкетирования мы также выясняли, появился ли у воспитанников интерес к определенной сфере деятельности, профессии. С этой целью был задан вопрос: “Представь, что ты уже вырос, кем бы ты хотел стать по профессии? Что тебя привлекает в этой профессии?” Приведем некоторые ответы детей: “рок- звездой, потому что это круто” (Сережа В. , 6 лет), “парикмахером, потому что он делает красивые прически” (Виктория Д., 5 лет), “певицей, потому что там надо красиво петь, а я это умею” (Ксения М., 5 лет), “командиром на стройке, потому что можно строить красивые дома”.

“продавцом, потому что можно продавать огурцы и помидоры” (Дмитрий Ч, 6 лет). “летчиком, я буду наблюдать с высока за городом, все ли там хорошо” (Артем А., 6 лет). Вика А. (5,5 лет) предположила, что она будет работать сразу на двух заводах: на одном делать косметику, а на другом конфеты. Аня М. (5,5 лет) ответила, что она будет полицейским, потому что он защищает людей. Из ответов детей мы видим, что их представления о профессии тесно связаны с окружающей их средой, на их ответы повлияли наблюдения за жизнью взрослых, в том числе, и родителей. Это подтвердилось ответом на следующий вопрос: “Как ты узнал об этой профессии?”, “Кто-нибудь из твоей семьи работает по этой профессии?”. Подавляющее большинство опрошенных детей ответили, что узнали об этом от родителей, которые работают в этой сфере. Следует также отметить, что дети ориентируются в большинстве случаев на профессию отца. Некоторые дети сами узнали о профессии из наблюдений повседневной жизни: кто-то увидел продавца в магазине, полицейского на улице или певицу в зале. Один из опрошенных указал, что узнал о профессии полицейского из просмотра видео на сайте “Youtube”. Среди редких ответов - наличие книги (энциклопедии) о профессиях. Можем сделать вывод, что для формирования полноценных представлений у дошкольников о разных профессиях, необходима совместная работа с родителями. С этой точки зрения, эффективными формами для ранней профориентации дошкольников были и остаются беседы о профессиях, экскурсии на разные предприятия, организованные с привлечением родителей. Современные возможности использования компьютерных технологии позволяют перенести их в виртуальный формат или online-формат. На данных мероприятиях дети смогут познакомиться с наиболее яркими особенностями того или иного ремесла, сферы деятельности (профессии).

Положительным фактом, определяющим эффективность образовательной и воспитательной деятельности педагогов, следует считать то, что дети отмечали в своих ответах, что узнали о профессиях на занятиях. В группе у них есть игрушки по этой профессии, они любят играть с ними. Это свидетельствует о правильно организованной развивающей предметно-пространственной среде группы и сада в целом, обеспечивающей возможность реализации потребности в сюжетно-ролевых играх, и методически грамотно разработанных интегрированных занятиях по различным образовательным областям. Именно эти элементы образовательно-воспитательного процесса формируют интерес дошкольников к определенной сфере деятельности.

Результаты анкетирования выявили интересный факт, констатирующий, что дети 5-6 лет уверенно перечисляют качества, необходимые для работы по выбранной профессии. Так, Артем А. (6 лет) мечтающий о профессии летчика, считает, что главное качество для него внимательность. Семен Ч., выбравший профессию строителя, выделил качества “умный и ответственный, так как он создает дома для людей”. Военный, по словам Сережи Т. (5 лет), должен быть “умным, смелым, любознательным и серьезным”. Полицейский должен быть “строгим, честным и всем помогать” (Аня М., 5 лет), “сильным, быстрым и умным” (Сережа К., 6 лет). Важное качество для ветеринара быть добрым и ласковым. (Аня К., 6 лет). Некоторые ответы подтверждают, что для старших дошкольников определяющую роль в формировании интереса к профессии играет внешняя привлекательность, отдельные яркие атрибуты того или иного занятия. Так, например, Сережа В. (6 лет), мечтающий стать рок-звездой, считает, что он “крутой с черной гитарой и звездами на одежде”. Певица, по мысли Насти Ч. (5 лет), должна быть красивой и высокой. Это отражает возрастные особенности детей 5-6 лет, вместе с тем, чувствуется влияние телевидения и Интернета.

Следует также отметить, что большинство дошкольников считают, что у них уже все качества для будущей профессии. Но вместе с тем, некоторые дети указывают, что эти качества им надо воспитывать. Так, например, Сережа К. (6 лет), для того чтобы быть сильным полицейским, “каждое утро занимается с папой”.

С целью выявления положительного отношения к труду и желания что-то сделать самому детям была предложена проблемная ситуация “Представь, что тебе надо подготовить подарок на день рождения друга. Ты можешь что-то смастерить сам или купить с мамой в магазине. Что ты выберешь? Объясни свой выбор”. Стоит отметить, что в большинстве случаев дети выбирали первый вариант, мотивируя это словами: “так интереснее”, “мне нравится что-то делать самому”, “другу будет приятно получить такой подарок”. Но были и такие ответы “смастерю, потому что нет денег”. Некоторые дошкольники отмечали, что хотят сделать дорогие подарки, например, робота, а его нельзя смастерить, или они боятся, что их подарок может не понравиться. Полученные ответы позволяют нам сделать вывод о том, что методически грамотно организованная работа в детском саду, в том числе, и на занятиях с использованием продуктивной деятельности позволит формировать положительное отношение к труду, поддерживает мотивацию и интерес к творчеству, сохраняет у детей желание делать что-то своими руками. Вместе с тем, констатируем, что реалии времени оказывают влияние и на восприятие современного дошкольника. Он уже в возрасте 5-6 лет включается в общество потребления и рассуждает “взрослыми”, не всегда адекватными возрасту категориями, что является поводом для размышления. Согласимся, что современный ребенок в условиях мегаполиса не может быть изолирован от “взрослой” жизни. Однако, на наш взгляд, наблюдается тревожная тенденция, дети уже в 5-6 лет не хотят что-то делать сами, а хотят получить в готовом виде, что может в будущем отрицательно сказаться на их отношении к труду.

Описанные результаты позволяют наметить перспективы для педагогов в содержании формирующей работы в области ранней профориентации.

Перечислим формы работы, которые активно используются воспитателями в нашем регионе.

Для формирования представлений о разных профессиях в МБДОУ “Детском комбинированного вида № 10” используются возможности игровых центров и интерактивного стола. Для формирования представлений детей о современных видах деятельности, в частности, робототехники воспитатели активно используют “Мини - робота Bee-bot “Умная пчела”.

Как обучающее пособие многие педагоги используют обучающие мультфильмы. Так, например, в свои занятия включают эпизоды из мультсериалов “Навигатум: Kaleidoscope профессий”, “Уроки от Пинги и Кроги”, детский развивающий интерактивный журнал (мультфильм) серия “Профессия”.

Воспитателями МКДОУ “Детский сад присмотра и оздоровления № 77” активно внедряется прием “Прогнозирование”. Детям показывают изображение известного сказочного персонажа, героя мультфильма и предлагают предположить, кем бы он мог работать, свой ответ надо объяснить (например, Красная шапочка - волонтер, она помогает бабушке, несет ей пирожки). Большой интерес у детей вызывает прием “Мультпрофессии”. Дошкольникам показываются эпизоды из мультипликационных фильмов и предлагается назвать профессии героев (например, дядя Степа - милиционер, Айболит - ветеринар и т.п.).

Положительные впечатления у детей вызывает игровая площадка “Город мастеров”, на которой дети могут получить первые знания о разных профессиях. Ценность таких площадок заключается в том, что дошкольники сами могут поучаствовать в различных мастер -классах, знакомящих с азами того или иного ремесла, например, почувствовать себя настоящим поваром и своими руками приготовить конопе из фруктов, примерить на себя роль врача измеряя себе и другим детям, воспитателю пульс с помощью настоящего пульсометра. Непередаваемые эмоции вызывают у шестилеток площадка “Юные археологи”, в рамках которой дошкольники погружаются в атмосферу “реальных” раскопок в специально подготовленной емкости с песком. По видеосвязи, транслируемой на большом экране интерактивной панели дети получают задание от “сотрудника археологического музея” помочь в поисках нового экспоната. В результате совместной работы дошкольники находят “артефакты”. А затем из отдельных деталей дети совместно

с воспитателем собирают большую объемную фигуру динозавра. Несомненно, такая исследовательская работа остается в памяти дошкольников и влияет на формирование их интереса к этой редкой профессии.

Интересен опыт работы “Детского сада № 62 ОАО “РЖД”(г.Курск), который курирует Российская железная дорога. В этом образовательном учреждении в рамках развивающей предметной пространственной среды созданы специально оборудованные игровые центры, знакомящие детей с разными профессиями, необходимыми на железной дороге. Регулярно организуются встречи с родителями, которые работают в этой сфере. Для поддержания особой атмосферы у воспитателей этого дошкольного учреждения есть парадная форма стилизованная под форму “проводниц”, в которой они проводят все праздничные мероприятия.

Большую методическую ценность имеет, на наш взгляд, опыт работы МБДОУ “ Центр развития ребенка № 98”, реализующего проект “Каждое умение трудом дается”. В рамках реализации проекта коллективом педагогов ведется разработка “Отраслевой карты Курской области” на магнитной основе, позволяющей познакомить детей с наиболее востребованными отраслями и видами деятельности в нашем регионе востребованными в настоящем и ближайшем будущем. Интересен прием использования методических кейсов о профессиях (картотека практических ситуаций, для решения которых ребенок должен выбрать помощника определенной профессии).

Студенты под руководством преподавателей факультета педагогики и психологии КГУ активно включаются в работу по ранней профориентации дошкольников. По заказу дошкольных образовательных организаций, в рамках проектной практики они разрабатывают обучающие книжки - малышки из серии “Моя профессия”, содержащие сведения о профессиях в доступном для детей формате ( игры, иллюстрации, отрывки из произведений детской литературы, раскраски); проектируют настольно-печатные игры на тему “Профессия” с методическими рекомендациями для работы с данными пособиями. В планах разработка пособия “Волшебный мешочек “Все профессии нужны, все профессии важны”. Пособие представляет собой тканевый мешочек с дидактическим материалом по одной из профессий ( фигурка или кукла, изображающая представителя профессии, книга или энциклопедия по данной профессии, диск с видеозаписью (мультипликационного фильма, обучающего ролика для детей), диск с записью песен), раскраска, атрибуты для сюжетно-ролевой игры (элементы одежды, мужжи необходимых инструментов), а также памятка для воспитателей и родителей “Как работать с пособием “Все профессии нужны, все профессии важны”. Дошкольник сможет играть с этим пособием как в условиях группы, так и дома совместно с родителями.

Таким образом, раннюю профориентацию можно считать первой ступенью в развитии самоопределения дошкольников. Исследование показало, что многие дошкольники имеют первичные представления о профессиях. Реалии современной жизни вносят свои коррективы в представления детей о разных видах деятельности. Большую роль в правильном воспитании позитивного отношения дошкольников к труду играет сотрудничество педагогов и родителей. Основной формой работы должна оставаться игровая, а содержание носить информирующий характер, вызывающий интерес, а не навязывание “взрослого” мнения. Следует активно продолжать использовать инновационные методы и мультимедийные средства. Несмотря на имеющийся у педагогов “методический багаж” не следует останавливаться на достигнутом, а искать новые формы вслед за меняющимися реалиями общественной жизни, в том числе знакомя детей с новыми профессиями. По нашему мнению, в данной работе должно присутствовать разумное сочетание традиционных и инновационных форм.

В заключение приведем слова великого русского педагога К.Д. Ушинского, который придавал большое значение трудовому воспитанию. Педагог утверждал, что цель воспитания “если оно желает счастья человеку”, - воспитывать его не для счастья, а приготавливать к труду жизни. Воспитание не только должно внушить воспитаннику

уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему привычку к труду; возможность отыскать для себя труд в жизни” [2, с.170].

### *Литература*

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (с изменениями и дополнениями). Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends> (Дата доступа 24.03.2021)

2. Ушинский, К.Д., Проблемы педагогики: [сборник] / К.Д. Ушинский; [сост. и авт. вступ. ст. Э.Д. Днепров/ - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 592 с.

**Джамиева М.С.**

*к.п.н, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ДГПУ, г. Махачкала  
e-mail: dalgatovam@mail.ru*

## **ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА НА УСПЕШНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДОШКОЛЬНИКА**

*В статье рассматривается проблема многообразия влияния личностных особенностей педагога на социализацию детей дошкольного возраста в современных социокультурных условиях.*

*Ключевые слова: социализация дошкольника, дошкольное детство, личностные особенности педагога, развитие ребенка.*

Социализация личности – одна из ключевых проблем современного образования. Трансформации, происходящие в мире детства и в социальном пространстве окружающем ребенка, с особой остротой ставят проблему роли педагога в процессе социализации личности. Кто такой современный педагог? Каково его предназначение с учетом современных реалий?

Долгое время считалось, что педагог – это связующее звено между предыдущими поколениями и будущими и основная его функция – передача культурно-исторического опыта, накопленного человечеством подрастающему поколению. В настоящее время функция педагога как транслятора культурного опыта важна, но это не цель, это средство. Целью профессиональной деятельности педагога является развитие личности воспитанника, помощь в его личностной самореализации.

Среди комплекса воспитательных возможностей, которые есть в арсенале современного педагога, ключевую роль играют личностные особенности самого педагога. Влияние личности педагога оказывает колоссальное влияние на развитие его воспитанников на всех этапах взросления ребенка, однако особое значение оно приобретает на ступени дошкольного детства.

В дошкольном возрасте педагог для ребенка безусловный авторитет, наряду с родителями. Ребенок воспринимает мир, в определенной степени, глазами педагога. Его оценки и суждения являются для ребенка очень значимыми. Кроме того, как свидетельствуют исследования (Буракова О.Б, Князева Н.И. Шахманова А.Ш., Шерьязданова Х.Т. и др.) в дошкольном возрасте педагог для ребенка выступает в роли примера для подражания, образца поведения, которому он стремится подражать.

А.В. Запорожец подчеркивал, что влияние такого образца на мотивационно-эмоциональную сферу личности ребенка возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его в общении, а организует в соответствии с ним деятельность, ориентируя

ее на достижение полезных результатов, на реализацию поддерживающего отношения к «другим» [1, с.154].

Личностные особенности и поступки педагога не только становятся для ребенка примером, образцом для подражания, но и во многом определяют психоэмоциональное состояние и самооценку самого ребенка. Доброжелательное, поддерживающее взаимодействие педагога с воспитанниками, способствует возникновению у дошкольника чувства доверия, теплоты, уюта, эмоционального благополучия, уверенности в себе, безопасности, которые являются необходимым условием успешной социализации ребенка. Особенно актуальной эта проблема становится в современных условиях, когда все чаще, дети в семье не получают необходимой доли эмоционально-личностного общения с родителями. Явление родительской депривации, которое ранее наблюдалось у детей, проживающих в детских домах и лишенных доверительных теплых отношений со своими родителями, в настоящее время все чаще диагностируется у детей, живущих в семьях. Часто это обусловлено высокой занятостью родителей, их усталостью, иногда непониманием роли эмоциональной близости с ребенком. Однако, к сожалению, реальностью современной образовательной практики является наличие в группах детей, недополучивших от родителей удовлетворения своей потребности в эмоциональной близости и тепле. В этой ситуации возрастает роль педагога. Именно он может, с одной стороны, постараться компенсировать ребенку тепло и заботу недополученные в семье, а с другой – провести просветительскую работу с родителями, объяснив им значение эмоционально-близких отношений с детьми. Только при тесной эмоциональной связи со взрослыми социализация дошкольника протекает успешно.

В дошкольном детстве происходит становление ребенка как личности, закладывается ее общественная направленность, формируются навыки социального поведения, основы коммуникативной культуры. В данном контексте огромное значение имеет роль педагога как образца отношения к другим людям. Общение с педагогом оказывает непосредственное воздействие на особенности и развитие общения ребенка с окружающими его людьми, помогает ребенку устанавливать социальные контакты, познавать себя и других. Педагог стимулирует процесс личностного роста дошкольника, который включает проявление заботы о других и понимание других; развитие способности чувствовать, распознавать эмоции свои и окружающих людей, умение адекватно реагировать на эмоциональные состояния окружающих, осознание своих возможностей и расширение социального опыта ребенка. В процессе общения с педагогом дошкольники усваивают способы взаимодействия, переносят характер и особенности поведения взрослого в свою социальную среду.

Огромное влияние оказывают личностные особенности педагога на формирование у ребенка образа «Я». Ребенок воспринимает себя сквозь призму оценки его педагогом. Самооценка ребенка находится в зависимости от внешней оценки значимых для него взрослых: педагогов и родителей. У ребенка формируются неадекватные представления о себе, если оценки и ожидания взрослых не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка. Это происходит, потому что дошкольник видит себя глазами воспитывающих его взрослых.

К личностным особенностям педагога, способствующим формированию у детей позитивного образа «Я» и адекватной самооценки являются: доброжелательность, чуткость, личное обаяние, внимательное отношение к окружающим, уравновешенность и самообладание, в сочетании с высокой культурой поведения, эмпатия, общительность, тактичность, доброта и отзывчивость, вера в потенциал ребенка, его «миссию» (Ш.А. Амонашвили).

Профессионализм педагога проявляется в умении адекватно оценивать поступки детей, откликаться на их нужды, выбирать методы воспитания, которые наилучшим образом отвечают индивидуальным особенностям ребенка. В данном контексте важно использование педагогом методов «предвосхищающей педагогики», о которых писала С.А. Козлова, и

которые позволяют предупреждать ситуации совершения ребенком негативных поступков, а не наказывать за них. Интерес представляет использование «метода развивающего дискомфорта» (Козлова С.А., Шахманова А.Ш.), позволяющего воспитывать в детях умение не теряться в сложных ситуациях, преодолевать трудности и др.

В условиях дошкольной организации личностные особенности педагога оказывают влияние и на развитие межличностных отношений детей, овладение ими способами коммуникации друг с другом. Являясь участником занятий, игр детей, взаимодействуя с ними в режимных моментах и т.д., педагог, с одной стороны, показывает детям образец коммуникативной культуры, с другой – обучает детей способам взаимодействия, предотвращения и разрешения конфликтных возникающих ситуаций, оказывает влияние на социально-психологический климат в группе. Транслируя позитивное доверительное отношение к миру, к другим людям и к самому себе, педагог формирует социальную готовность детей быть активными участниками взаимодействия, так как они усваивают этические нормы, принятые в обществе, учатся подчинять свое поведение этим нормам, оценивать поступки с точки зрения норм морали.

Личностные особенности педагога, стиль общения, приемы и методы воспитательной работы с детьми обуславливают формирование у детей интереса к освоению окружающего мира, включению их в разнообразные виды деятельности, усвоению разных социальных ролей. Хорошо когда педагог в своей работе использует как традиционные методы и формы организации образовательного процесса, такие как словесные методы, наблюдения, экскурсии, игры, наглядный материал и др., так и относительно новые – экспериментирование, моделирование и др. Успешной социализации способствует включение дошкольников в разные виды коллективной и индивидуальной творческой деятельности, реализация с ними социально-ориентированных проектов с привлечением родителей. В процессе такой деятельности дети из позиции «принимающих» заботу и внимание становятся в позицию «отдающих» заботу и внимание тем, кто в этом нуждается, практикуются в умении сочувствовать, помогать, уступать, поделиться, прощать и т.д. Перечисленные выше формы и методы работы способствуют формированию у дошкольников основ общей культуры и знаний о мире, социальных отношениях, способствуют формированию социальной уверенности.

Важную роль в общении с детьми играет способность педагога управлять собой, не раздражаться на непослушание ребенка, умение погасить в себе негативные реакции. Это возможно лишь при проявлении педагогом эмоциональной устойчивости, терпения, выдержки, владения им навыками профессиональной психогигиены и профилактики личностного выгорания.

Таким образом, мы можем заключить, что личность педагога оказывает колоссальное влияние на процесс социализации его воспитанников на всех этапах развития. Особенно велико это влияние на начальных ступенях социализации – в дошкольном возрасте. В качестве основополагающих принципов обеспечения успешной социализации дошкольников можно определить: транслирование взрослыми моделей конструктивного, безопасного поведения и ценностных ориентаций в процессе общения; насыщение процесса взаимодействия детей и воспитывающих взрослых в условиях детского сада позитивными эмоциями; содействие развитию самооценки детей, снижение тревожности через развитие оптимальной психологической атмосферы в дошкольной образовательной организации; содействие развитию психологических новообразований детей дошкольного возраста в соответствии с их индивидуальными особенностями, развитие социального интеллекта, социальной компетентности, формирование опыта социального поведения и др.

Практика показывает, если у педагога присутствует высокая общая культура, богатая эрудиция, чувство обаяния, вызываемое педагогом у детей, любовь к ним, большое трудолюбие, все эти качества могут дать хороший результат.

### *Литература*

1. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста: монография / А.В. Запорожец. – М., Просвещение, 1964. – 350 с.
2. Козлова С.А. Предвосхищающая педагогика: особенности и возможности. Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2015. №5. С.63-65
3. Козлова С.А., Шахманова А.Ш. Метод «развивающего дискомфорта» в воспитании детей. Дошкольник. 2018, №5. С.19-27.

**Исмаилова У.А.**

*старший научный сотрудник сектора  
культуры и искусства народов Дагестана  
ГБУ «ДНИИП им.А.А.Тахо Годи»,  
Республика Дагестан, г. Махачкала.  
e-mail: a.uzdiyat@yandex.ru*

### **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРИБЛИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ К РЕГИОНАЛЬНЫМ, НАЦИОНАЛЬНЫМ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ТРАДИЦИЯМ**

*Статья посвящена одной из актуальных проблем системы дошкольного образования – учету этнокультурной ситуации в развитии детей. В статье анализируются проблемы приобщения детей к региональным, национальным, социокультурным особенностям развития дошкольников в соответствии с федеральным образовательным стандартом дошкольного образования, возможности их успешного решения через реализацию образовательных программ.*

*Ключевые слова: этнокультурное образование, социокультурные особенности, региональная программа, духовно-нравственные ценности.*

Научно-методическое обеспечение этнокультурного содержания дошкольного образования является одним из факторов способствующих социализации дошкольников. Сегодня, когда система дошкольного образования находится в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) методическое сопровождение, направленное на усвоение социальных норм и ценностей актуально как никогда.

Согласно ФГОС ДО дошкольные образовательные организации для построения образовательного процесса используют комплексные, парциальные образовательные программы, методические пособия, направленные на создание благоприятных условий для развития дошкольников с учетом социальных, климатогеографических и национальных особенностей региона [1].

Именно период дошкольного детства - это время становления начальных основ социализации детей. В этом возрасте у дошкольников формируется этнокультурная идентичность, вследствие чего происходит усвоение социальных норм жизни, принятых в обществе, где взаимодействует ребенок, т.е. в социокультурном пространстве. Для ребенка дошкольного возраста социокультурным пространством является, прежде всего, его ближайшее окружение: дом, семья, группа детского сада, с кем он ежедневно общается, специфическая особенность территории проживания.

Особенностью Республики Дагестан является её многонациональность. Здесь, на сравнительно небольшой территории проживают разные этносы со своей специфической культурой: русские, аварцы, даргинцы, лакцы, кумыки, лезгины, табасаранцы и др. Обряды, обычаи, привычки поведения, характерные народные промыслы и прочие устойчивые черты быта, передаваемые из поколения в поколение, составляют основу этнической

культуры народов Дагестана и содержание этнокультурного образования дошкольников. Приобщение дошкольников к культурно-историческому наследию способствует развитию представлений о человеке, обществе, культуре, закладывает основы духовно-нравственных качеств личности и задает дошкольнику ориентиры в окружающем социокультурном пространстве.

Дошкольные образовательные организации (ДОО) Республики Дагестан в части учета региональных, национальных, социокультурных особенностей реализуют Региональную образовательную программу Республики Дагестан (далее Региональная программа РД), разработанную научными сотрудниками Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А.А. Тахо-Годи совместно с научно-методическим сообществом, ведущими специалистами регионального дошкольного образования [2].

Целью Региональной программы РД является оказание соответствующей методической помощи педагогам ДОО в реализации вариативной части основной образовательной программы с учетом этнокультурных особенностей Республики Дагестан.

Культура народов Дагестана является богатейшим материалом не только для приобщения ребенка к традициям и обычаям родного края, формирования способности видеть красоту и гармонию окружающего мира, но и для развития психических процессов: восприятия, мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к объектам и субъектам социокультуры. Изучение особенностей родного края, культурно-исторических обычаев и традиций, разных видов народно-прикладного искусства способствует воспитанию у дошкольников любви к малой родине, развивает интерес к многообразной жизни своей республики и становится стимулом к познанию окружающего мира [3].

Содержание Региональной программы РД представлено в разделах и предусматривает использование блочно-тематического принципа организации образовательной деятельности, обеспечивающее приобщение взрослых и детей к культуре родного края. Это следующие разделы: *«Человек и дом»*, *«Человек и место проживания. Мой город (мое село), моя республика, страна»*, *«Человек и природа»*. В свою очередь, содержание указанных разделов раскрывается в блоках: *«Я, моя семья, мой дом»*, *«Человек в истории»*, *«Дерево ценится плодами, человек трудами»*, *«Народные праздники»*, *«Культура и традиции»* и др.

Тематика дней (недели) представленная в Региональной образовательной программе РД разнообразна: *«Традиции и обычаи моего народа!»*, *«Я, семья и мой народ»*, *«Праздники моего села»* и др.

Раскроем целевую направленность дагестанского народного праздника *«Навруз - Байрам»*, рекомендуемый для знакомства дошкольников с целью усвоения социальных норм и ценностей родного края:

-формировать первоначальные представления о народном празднике *«Навруз - Байрам»*: умение называть праздник, называть время года, когда проводится праздник;

-формировать элементарные представления о традициях празднования *«Навруз - Байрам»*. Рассказать о том, что в дни праздника принято готовить лучшие национальные блюда: яичные курзе, хинкал, чуду; принято петь песни, ходить друг другу в гости и поздравлять всех с праздником.

Праздники народов Дагестана, связанные с социально-значимыми для семьи и региона традициями и обычаями, климатическими особенностями, вызывают большой интерес у детей, мотивируют образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Погружение в этнокультурную тематику дает уникальную возможность не только интегрировать задачи образовательных областей, но и максимально использовать различные виды детской деятельности: игровую, художественно-эстетическую, познавательно-речевую и другие.

Для создания полноценных условий в развитии детей с учетом региональных, национальных, социокультурных особенностей в дошкольных образовательных организациях Республики Дагестан также реализуются следующие парциальные программы: «Салам-Алейкум», «Познаем свой край родной», «Я и ты», «Мир вокруг», «Мы учимся говорить по-русски», «От истоков прекрасного к творчеству», «Орлята».

Рассмотрим некоторые парциальные программы, направленные на приобщение детей к социокультурным нормам дагестанского общества.

Авторы парциальной программы по формированию социально-коммуникативных качеств детей дошкольного возраста «Салам-Алейкум» нацеливают на приобщение детей к национальным праздникам, традициям и обычаям народов Дагестана, знакомство с языками народностей Дагестана, с элементами национальной одежды и предметов дагестанского народного быта. Освоение содержания реализуется также через организацию различных видов деятельности по формированию нравственных норм поведения мальчиков и девочек с учетом традиций народной педагогики Дагестана: мальчик - мужественный защитник; девочка – будущая мать, скромная и трудолюбивая. Также даются представления о трудовой деятельности взрослых, специфичных для региона: работников морского порта, земледельцев, виноградарей, животноводов, мастеров народно-прикладного искусства и т.д. [4].

Парциальная программа по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста «Мир вокруг» предусматривает формирование представлений о флоре и фауне Республики Дагестан, о климате и географическом положении, о заповедных местах Дагестана, ознакомление с полезными ископаемыми родного края [5].

Рассмотрим основные понятия, которые могут усвоить дети старшего дошкольного возраста по разделу «Полезные ископаемые»:

- в Дагестане найдено много разных видов полезных ископаемых. Это нефть, газ, каменный уголь, железная руда, сера, гипс и др. Поиском полезных ископаемых занимаются геологи-разведчики. Они продолжают искать и находят все новые и новые месторождения полезных ископаемых.

Богат Дагестан и минеральными источниками. Далеко за пределами республики известны Талгинские лечебные источники, Каякентские и Ахтынские минеральные воды. Большие запасы известняков имеются в северной части горного Дагестана (Гумбетовский, Цумадинский, Гляратинский и другие районы).

Большое значение имеет непосредственный контакт, когда дети трогают и познают свойства того или иного полезного ископаемого. Например, глина, которая повсеместно встречается у нас в Дагестане. Обратить внимание дошкольников на свойства глины: мягкая, пластичная, легко поддается воздействию. Уместно вспомнить с детьми, что из глины делают посуду в известном ауле Балхар. Балхарские гончарные изделия пользуются популярностью не только в нашей стране, но и во всем мире.

Парциальная программа по физическому развитию детей дошкольного возраста «Орлята» полюбилась практикам Республики Дагестан. Данная программа рекомендует инструкторам по физической культуре использовать в дошкольных образовательных организациях национальные средства оздоровления детского организма. Это дагестанские народные подвижные игры, пословицы и поговорки о здоровье, видео материалы о разных видах спорта, распространённых в Дагестане; знакомство с легендами и притчами о героях и народных богатырях, отличившиеся большой физической силой, встречи с выдающимися современными спортсменами, прославившими родной край и т.д. [6].

Дагестанские мальчишки с детства начинают подражать прославленным борцам, желая стать мужественными, смелыми, сильными, как всемирно известные борцы из Дагестана. В связи с этим авторами данной программы включен в содержание раздел «Спортивные игры» с элементами национальной вольной борьбы.

Вольная борьба (единоборство) – один из популярных издавна видов спорта у народов Дагестана. В предлагаемый комплекс физических упражнений входят простейшие элементы национальной вольной борьбы, доступные для выполнения детьми старшего дошкольного возраста (преимущественно мальчиками).

В дошкольном возрасте не следует акцентировать внимание на развитие силовых способностей. Это и учитывалось при составлении комплекса. Главное – стремиться при выполнении физических упражнений развивать у детей разные группы мышц. При этом воспитателю, инструктору по физической культуре важно следить за состоянием детей. При появлении у ребенка усталости необходима смена деятельности. Например, если при выполнении действий была дана нагрузка на ноги, то в паузе рекомендуется давать движения расслабляющие, восстанавливающие мышцы ног. Для этого можно использовать нестандартное оборудование, установленное в спортивном зале или на участке в физкультурном уголке: различные столбы, стенку, скакалки и т. п.

Для усвоения элементов вольной борьбы целесообразно включать одно или два вида данных упражнений в физкультурные занятия в комплекс общеразвивающих упражнений, т. к. они способствуют укреплению всех групп мышц: плечевого пояса, туловища, ног.

Например, элемент «стойка» и все её виды: «высокая», «средняя», «низкая», «левая», «правая» способствуют формированию осанки, укреплению общих мышц, костно-связочного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Также при выполнении разных видов «стойки» нагрузку получают мышцы ног. Желательно разнообразить эти элементы: выполнять босиком, в процессе выполнения подниматься на носки, на пятки (при возможности). Это способствует развитию, укреплению мышц самой стопы и голени, профилактике у детей плоскостопия.

Таким образом, планирование образовательного процесса в дошкольной образовательной организации с учетом региональных, этнокультурных особенностей развития детей становится основой личностного развития ребенка. В результате этого дошкольник приобретает необходимый социокультурный опыт, который становится фундаментом полноценного развития и готовности к школе.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская газета. Федеральный выпуск № 6241 (265). 25 ноября 2013г.
2. Региональная образовательная программа дошкольного образования Республики Дагестан. Авторы: М.И.Шурпаева, М.М.Байрамбеков, У.А.Исмаилова, А.В.Гришина и др. – Махачкала: ООО «Издательство НИИ педагогики», 2015.
3. «Махачкала – моя столица. Знакомим детей с родным городом». Проектная деятельность дошкольников 6-7 лет. Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций. Автор-составитель: А.В.Гришина. – Махачкала: ООО «Издательство АЛЕФ», 2020.
4. Образовательная программа «Салам-Алейкум». Авторы – составители: Амирова С. К., Исмаилова У. А.- Махачкала: ООО Издательство НИИ педагогики, 2016.
5. Образовательная программа «Мир вокруг». Автор-составитель: У.А.Исмаилова - Махачкала: ООО Издательство НИИ педагогики, 2016.
6. Образовательная программа «Орлята». Авторы-составители: У.А.Исмаилова, Д.И.Гасанова - Махачкала: ООО Издательство НИИ педагогики, 2016.

**Крулехт М.В.**

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург  
e-mail: Krulekht@rambler.ru*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В МИРЕ ПРОФЕССИЙ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА**

*В статье представлены результаты исследования деятельности педагогов ДОУ Санкт-Петербурга по ранней профессиональной ориентации дошкольников; выявлены профессиональные дефициты, предложены направления совершенствования педагогического сопровождения детей в мир профессий в условиях мегаполиса.*

*Ключевые слова: ранняя профориентация, педагогическое сопровождение, мир профессий, мегаполис.*

Дошкольный период жизни – начальный период социализации, установления связи ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром, созданным трудом человека. Труд – центральное и весьма сложное социальное явление, поэтому проблема ознакомления дошкольников с миром профессий постоянно находится в поле зрения исследователей с момента становления дошкольной педагогики как науки. Накоплен огромный научный арсенал исследований; концептуальных подходов, позволяющих обеспечивать сопровождение ребенка-дошкольника в мир профессий. В этом контексте нельзя не назвать докторские исследования В.И. Логиновой, С.А. Козловой.

XXI век ознаменовался включением термина «ранняя профориентация» в понятийный аппарат дошкольной педагогики, однако данная дефиниция наполняется разным содержанием. Диапазон мнений широк. От формирования «профессиональной составляющей «образа - Я» дошкольника (В.П. Кондрашов) до достаточно традиционного для дошкольной педагогики понимания, что ранняя профориентация в дошкольном образовании предполагает общее знакомство с миром профессий, а также включает совместное обсуждение мечты ребенка [1], что понимается как «поиск лично значимой профессии, начиная с дошкольного детства» [2].

Представим результаты исследования деятельности педагогов 111 ДОУ разных районов Санкт-Петербурга по организации ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста в образовательном пространстве Санкт-Петербурга как втором по величине мегаполисе России, где социализация дошкольников обусловлена особенностями социально-экономического развития современного мегаполиса.

Цель исследования: выявить эффективность педагогического сопровождения ранней профориентации в аспекте решения задач социализации дошкольников в условиях мегаполиса; определить дефициты профессиональной компетентности в реализации педагогического сопровождения, требующие коррекции в системе дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования.

В исследовании в качестве экспертов приняли участие все 18 ИМЦ Санкт-Петербурга. Проанализирована деятельность 2214 педагогов дошкольного образования разных районов мегаполиса. Согласно экспертным оценкам, эффективность деятельности по ранней профориентации составляет в среднем 3,7 балла по 5-ти балльной шкале.

В большинстве ДОУ (55,9%) целенаправленность педагогического сопровождения ранней профессиональной ориентации обеспечивается за счет описания его содержания, форм, способов, методов и средств в содержательном разделе образовательной программы ДОУ, или через включение в текст образовательной программы ссылок на современные парциальные образовательные программы (60% ДОУ). При разработке собственных образовательных программ педагоги часто не ставят задачу ранней профориентации, (не используют термин), при этом включая в образовательные программы задачи ознакомления

детей с миром профессий, что обусловлено дискуSSIONностью проблемы, а также тем, что данный термин не является устоявшимся в теории дошкольной педагогики, наполняется разным содержанием.

Характерна тенденция к пониманию сущности ранней профориентации как воспитания у детей ценностного отношения к труду взрослых, формирования осознанного понимания роли труда для благополучия жизни человека; развития устойчивого познавательного интереса к миру профессий. Формирование же ранних профессиональных устремлений ребенка как сознательного смыслового выбора сферы профессиональной деятельности и профессиональной составляющей «образа - Я» имеют относительно низкие показатели выбора (соответственно 6,8 -11%%).

Эффективность деятельности по ранней профориентации дошкольников обеспечивается за счет вариативности конструирования образовательного процесса, создания предметно-пространственной образовательной среды (90,7% ДООУ); широкого использования проектной деятельности (72,9%), а также взаимодействия с родителями (70,3% ДООУ).

В целях решения задач ранней профориентации дошкольников активно используются сюжетно-ролевые и профессиональные сюжетно-ролевые игры, детская продуктивная и познавательно-исследовательская деятельность; тематические циклы, проекты познавательно-исследовательской деятельности и культурные практики социализации детей; чтение произведений детской художественной литературы.

В условиях современного мегаполиса педагогам стало сложнее организовывать экскурсии для непосредственного обогащения детского опыта и общения с людьми разных профессий. Поэтому наиболее эффективными методами, позволяющими знакомить детей с профессиями, становятся визуальные экскурсии, беседы и встречи с представителями профессии в условиях детского сада с использованием презентаций и видеороликов. Инновационные методы (электронная детская энциклопедия «Мир профессий», детский технопарк, Робо-лаборатории, Нано-лаборатории и пр.) используются относительно редко.

Сложность знакомства детей с миром профессий взрослых во многом обусловлено его многообразием и динамичностью. В современной России, по данным «Единого тарифно-квалификационного справочника», насчитывается более 7 тысяч профессий. Профессии рождаются и умирают, наполняются новым содержанием. В среднем жизнь профессии длится от 5 до 15 лет. Многие профессии, существуя веками, изменяются до неузнаваемости. Далеко не все профессии понятны дошкольникам. Так, проведенное нами исследование по выявлению эффективности финансово-экономической грамотности показало, что для большинства детей старшего дошкольного возраста банкир – это охранник.

В итоге работы по ранней профориентации в большинстве ДООУ Санкт-Петербурга старшие дошкольники получают представление о 20-30 профессиях, что формирует общее представление о профессиональной деятельности взрослых в большом городе. Следует заметить, что это достаточно традиционный набор профессий (врач, шофер, повар, учитель, полицейский и пр.). Вместе с тем Санкт-Петербург - крупнейший деловой, финансовый, культурный центр с развитой инфраструктурой, транспортными узлами, поэтому знакомство дошкольников с миром профессий мегаполиса как задача ранней профориентации требует более широкого знакомства детей на доступном для их понимания уровне с трудовой деятельностью взрослых в разных сферах жизни современного мегаполиса.

Получены позитивные данные о профессиональной компетентности педагогов в плане использования педагогической диагностики, а ее результаты свидетельствуют о достаточно благоприятной картине ранней профессиональной ориентации. Так, у 49,02% старших дошкольников ее высокий уровень и как лишь у 10,88% детей - низкий. Большинство детей не только могут назвать профессии, но и способны рассказать о них, выделяя трудовые процессы и их компоненты (предмет труда, материал, оборудование и

инструменты и др.). Большинство воспитанников характеризует активный познавательный интерес к миру профессий, инициативность включения в профессионально-ролевые игры; наличие начальных собственных предпочтений в будущей профессиональной деятельности («Хочу быть (кем?), когда вырасту»).

Проведенное исследование свидетельствует, что педагогами осознается важность взаимодействия с родителями дошкольников в решении задач ранней профессиональной ориентации. Использование многообразия форм и методов взаимодействия обуславливает достаточно высокую удовлетворенность родителей ее качеством (71,41% респондентов).

Современные отечественные и зарубежные исследования по профориентации указывают, что семья оказывает огромное влияние на выбор профессии. Для современной России характерно, что этот выбор часто делает не выпускник школы, а его родители. Поэтому особый интерес представляют данные об отношении родителей современных дошкольников к ранней профориентации. Как следует из результатов исследования, большинство современных родителей (71,2%) считают важным знакомство детей с профессиями для воспитания уважения к труду взрослых и своей профессиональной деятельности. Вместе с тем многие недооценивают важность ранней профессиональной ориентации (33,1%); считают, что счастливое детство и труд несовместимы (27,1%); ориентированы на выбор профессии в юношеском возрасте (25,4%); связывают профессиональный выбор своих детей в будущем с собственными нереализованными желаниями (22,9%). Названные позиции родителей косвенно свидетельствуют о недостаточной эффективности профессиональной деятельности воспитателей в плане реализации цели ранней профориентации дошкольников.

Удовлетворенность педагогических коллективов работой по ранней профессиональной ориентации дошкольников носит позитивный характер. Выявлена готовность к представлению накопленного опыта педагогическому сообществу.

В ходе исследования определен рейтинг основных проблем и причин недостаточной эффективности ранней профессиональной ориентации воспитанников в соответствии с профессиональным стандартом. Установлено, что воспитатели испытывают сложность непосредственного ознакомления детей с миром современных профессий в условиях мегаполиса (44,1%); создания современной предметно-пространственной образовательной среды для ознакомления с миром профессий (43,2%); в преодолении инертности родителей (41,5%).

Достаточно высоки профессиональные дефициты в области современных исследований по ранней социализации, формированию системных знаний о труде взрослых (28,8%). Профессиональные дефициты обусловлены недостатком методического сопровождения (17,8%) и отсутствием мотивации, скептическим отношением педагогов к ранней профессиональной ориентации (16,9%).

Совокупность названных дефицитов указывает на важность дальнейшего совершенствования педагогической технологии ранней профессиональной ориентации и ознакомления детей с миром профессий на основе взаимодействия с родителями и использования современных средств информации с учетом особенностей жизни и социализации дошкольников в мегаполисе. Выявленные дефициты могут быть компенсированы посредством разработки и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования Санкт-Петербурга, а также широкого обсуждения проблемы ранней профориентации на научно-практических конференциях, круглых столах, вебинарах и пр.

Мир профессий мегаполиса – сложная и постоянно развивающаяся, изменяющаяся система, поэтому педагогическое сопровождение ранней профессиональной ориентации дошкольников требует высокой профессиональной компетентности, понимания ее сущности и своеобразия. Легко зайти в чужое образовательное пространство, начать форсировать развитие ребенка и потерять уникальность дошкольного детства. Важно

развернуть перед дошкольником палитру многообразия профессий, помочь понять их значимость и «примерить на себя», чтобы постепенно, по мере взросления осознать, что тебе ближе, а что «не твое», ведь человеку так важно для счастья сделать самому верный выбор сферы профессиональной деятельности...

#### *Литература*

1. Антонова М. В., Гришняева И. В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. - 2017. - N 2. - С. 93-96.
2. Дыбина О.В. Информационные технологии ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 4 (39). С. 7-11.

**Проконова Д.И.**

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, г. Курск  
e-mail: divo046@rambler.ru*

**Тертищева Л.И.**

*МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад №98»,  
старший воспитатель, г. Курск  
e-mail: mdou98.kursk@yandex.ru*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМУ НАСЛЕДИЮ Г. КУРСКА**

*В статье рассматривается проблема развития ребенка дошкольного возраста в контексте приобщения к культурно-историческому наследию г. Курска. Жизнь ребенка в современном городе порождает риски социально-коммуникативного развития, которые связаны с дефицитами общения, совместной деятельности, развития эмоциональной отзывчивости, социального и эмоционального интеллекта. Дошкольное образование в контексте современной науки призвано учитывать указанные риски через воссоздание среды, «питающей и растящей» личность ребенка, что требует существенных изменений в осуществлении образовательной деятельности. Сегодня важно не просто развивать отдельные качества личности ребенка, а формировать тип сознания, позволяющий видеть мир во всем его многообразии. При таком подходе социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста направлено на обогащение и расширение человеческой субъективности, источником которой может выступить культурно-историческое наследие. МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 98» г. Курска с целью активного приобщения дошкольников к культурно-историческому наследию, формированию у детей личностного отношения к культурно-историческим событиям и фактам активно реализует следующие направления деятельности: музейная педагогика, организация предметно-пространственной развивающей среды, взаимодействие с семьей, проектно-исследовательская деятельность, театрализованная деятельность.*

*Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дети дошкольного возраста, культурно-историческое наследие г. Курска*

Курск готовится отмечать свое тысячелетие, которое состоится в 2032 году. К тому времени сегодняшние дошкольники вырастут и станут взрослыми людьми. Курск – город

древний, с богатой историей и культурными традициями, последние десятилетия активно «растущий», развивающийся и приобретающий некоторые черты мегаполиса.

С целью выявления у детей старшего дошкольного возраста представлений о родном городе мы использовали рисуночный тест «Город, в котором я живу», детские рассказы по рисункам и беседу с дошкольниками о городе. Анализ рисунков осуществлялся по следующим направлениям: культурное пространство города, природа, взаимодействие с сверстниками и взрослыми. В исследовании принимали участие 32 ребенка старшего дошкольного возраста (62% – девочки, 38 % – мальчики), все дети являлись воспитанниками дошкольной образовательной организации.

Результаты исследования показали, что больше половины детей рисуют и рассказывают о природе: деревья, цветы, птицы; 25% детей изображают дороги и машины; 38% детей рисовали достопримечательности Курска. Более 60 % детей говорят, что проводят свободное время в торговых центрах, кинотеатрах, парках аттракционов, кафе. 10% детей значимым местом города отмечают цирк. Почти на 80% рисунков присутствовали здания, при этом 25 % дошкольников указывают на то, что нарисовали свой собственный дом. Только на рисунках 38% детей изображены люди: 25% – рисуют самих себя, 10 % – себя и родителей, 3% – себя и сверстников. Это указывает на недостаточность общения детей и взрослых.

В родном городе детям нравятся «Триумфальная арка», «красивые старинные здания», «много красивых мест, памятников, например, Пушкину», «когда встречаюсь с друзьями», «гулять в парке», «соловьи». Для ребенка ценным и значимым становится то место, которое связано с событиями его жизни и деятельности, наполненность положительными эмоциональными переживаниями, также важным для него является время, проведенное совместно с родителями или друзьями, потому так любят дети прогулки в парке, совместные путешествия.

На вопрос о том, что больше всего в городе не нравится, 50% ответили: «все нравится», 10% затруднились дать ответ, оставшиеся дошкольники говорили, «что люди шумят ночью», «высокие дома», «когда ко мне подходит незнакомец», «когда люди мусорят», «разрисовывают стены домов», «бездомные животные», что, по сути, и является характеристиками большого города.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что жизнь ребенка дошкольного возраста в современном городе все больше порождает риски социально-коммуникативного развития. Большая территория города, высотные, многоквартирные дома, интенсивное движение транспорта, быстрый темп жизнедеятельности, много незнакомых людей на улице, занятость взрослых на работе, «агрессивная» цифровая среда приводят к дефицитам общения в семье, отсутствию общения детей друг с другом и совместных форм деятельности взрослых и детей. Знакомство и приобщение детей к общечеловеческим ценностям и культурно-историческим наследием родного города заменяется «мероприятиями развлечений и потребления».

Современное дошкольное образование в контексте современной науки рассматривается как процесс формирования «человеческого» в человеке, ориентировано на его индивидуальность. Социально-коммуникативное развитие ребенка предполагает направленность образовательного процесса на обогащение содержания человеческой субъективности: воли, чувств, эмоций. Источником полноценного социально-коммуникативного развития ребенка может выступать культурно-историческое наследие, в нашем случае, г. Курска.

В нашей статье мы представим описание педагогического опыта МБОУ «Центр развития – детский сад № 98» г. Курска. Руководителем указанной дошкольной организации является Надежда Петровна Пономарева, обладающая высоким уровнем профессиональной компетентности, управленческими и организаторскими способностями.

В процессе организации образовательной деятельности с целью активного приобщения к традициям, формированию у детей личностного отношения к культурно-

историческим событиям и фактам, явлениям в жизни города активно реализуются следующие направления:

1. *Музейная педагогика.* В МБОУ «Центр развития – детский сад 98» г. Курска, созданы четыре музея: музей крестьянского быта, патриотического воспитания, музей-библиотека «Терем бабушки сказки», музей народной игрушки, в котором особое место принадлежит экспонатам Курского края.

В музее висит портрет Н. Бартрама – нашего земляка, он родился в деревне Семёновка Курской губернии. Н. Бартрам известный художник, разработчика детской игрушки, еще в детстве увлекся игрушками, изучил историю их производства и собрал обширную коллекцию,

Центральное место в музее народной игрушки занимает большое панно из тряпичных кукол, которое символизирует годовой круг детского народного календаря. Каждая кукла представляет отдельный месяц и определённый праздник, который связан с народными традициями. Круг можно вращать и наблюдать за тем, как одно время года сменяет другое.

Коллекцию музея, насчитывающую более двухсот экспонатов, собирали вместе с родителями, бабушками и дедушками воспитанников, педагогами. Каждый экспонат – это любимая игрушка какой-то курской семьи, которую бережно сохранили. В музее есть отделы народной игрушки, кукол советского периода, с которыми играли бабушки и дедушки воспитанников. В коллекции музея можно познакомиться с игрушками 90-х годов двадцатого века, которые были преданы музею мамами и папами дошкольников. В музее игрушки расположены на открытых полочках, дети могут их использовать в соответствии с собственными интересами. Педагоги следуют завету Н. Бартрама, призывавшему детей идти в свой музей, где можно не только любоваться экспонатами, но и играть с ними.

2. *Реализация деятельностного подхода с учетом детской активности, инициативности, самостоятельности.* Воспитанники детского сада № 98 становятся участниками театрализованной деятельности, играют в курские народные игры, поют частушки, становятся участником карагодной пляски Тимоня, создают иллюстрации к курским загадкам и сказкам, своими руками изготавливают тряпичную куклу с элементами курского народного костюма и кожлянскую игрушку с ее необыкновенной росписью. В детском саду № 98 разработан альбом под названием «Кожлянская игрушка – гордость Курского края». Альбом знакомит детей с историей создания игрушки, сюжетами, особенностями изготовления. «Лепили игрушки только женщины, передавая секреты мастерства от матери к дочери. С любовью и выдумкой выполнены народными умельцами кокетливые барыни и brave всадники. Кожлянской игрушке присуще простота и спокойствие линий. Основными мотивами росписи являются ромбическая сетка, пятнышки, ёлочка, полоски, волна, звездочки».

Альбом в образовательной деятельности используется с целью знакомства детей с народным промыслом, последовательностью и спецификой его изготовления, росписью, развития интереса к декоративно-прикладному искусству. Знакомство дошкольников с деятельностью народных мастериц происходит на трех уровнях освоения: «восприятие, исполнительство, творчество». Несомненным достоинством альбома является использование курского детского фольклора (потешки, поговорки).

3. *Отбор и использование технологий и образовательных средств, направленных на повышение познавательной и эмоциональной активности детей.* К таким средствам, например, относится разработанная на кафедре теории и методики дошкольного и начального образования КГУ, хрестоматия «Край родной, навек любимы» с произведениями курских писателей для детей. В хрестоматии есть сказки, записанные в курском селе Бобрава, отрывки из «Слова о полку Игореве», которое связано с нашим краем, представлены рассказы, стихи писателей, которые родились на курской земле (Н. Асеев, А. Гайдар, Е. Носов, К. Воробьев, В. Гордейчев, М. Колосов, М. Горбовцев), и тех,

кто на долгие годы связал свою судьбу с Курским краем (А. Фет, Е. Благинина, Н. Артюхова). Хрестоматия через литературные произведения знакомит дошкольников с красотой родной природы, людьми, военными подвигами курян.

Для организации образовательных ситуаций активно используются технология личностно-ориентированного образования, проектно-исследовательской деятельности, игровые технологии, «ТРИЗ», легио-технологии.

Воспитанники дошкольной организации принимали активное участие в реализации проектов «Край, которым я горжусь»; «Красота Курского края», «Герои земли курской». Через игру, предметную деятельность, общение, художественно-эстетическую деятельность дошкольники смогли почувствовать себя «открывателями нового, преобразователями, создателями».

4. *Взаимодействие с семьёй.* В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребёнка – детский сад № 98» уже несколько лет действует клуб отцов и детей «Зернышко», главной целью которого является создание эффективных способов взаимодействия педагогов с семей воспитанников. Приобщение к культурно-историческим традициям малой Родины, невозможно без участия родителей. Личный пример, совместные формы деятельности позволяют ребёнку стать эмоционально отзывчивым, сочувствующим, верящим в возможность совершенствования мира и людей. Для сына отец является примером в поступках, ответственном отношении к тому месту, где живет ребенок, родным людям. Отец – глава семьи, защитник и опора. Девочка воспринимает отношения между мамой и папой, как образец своей будущей семейной жизни. Среди мероприятий, проведенных в рамках деятельности клуба отцов, хочется отметить фестиваль «Курская антоновка», конференцию «Семейные традиции», «День пап» и т.п.

Подобный опыт организации образовательного процесса позволяет эффективно осуществлять социально-коммуникативное развитие детей в условиях современной городской жизни. У детей формируются устойчивые формы поведения, отношение к миру людей, вещей, природе самому себе в соответствии с принятыми социальными нормами и правилами. Чувство сопричастности к родной культуре, истории, традициям многогранно по своему содержанию, является сложным личностным образованием, которое выражает любовь к родным местам, людям, гордость за свой народ, ощущение неразрывности со всем, что окружает ребенка. Знакомясь с культурными достижениями прошлого и настоящего родного города, ребенок открывает для себя новое пространство, наполненное смыслами, чувственным опытом, сотрудничеством и сотворчеством с взрослыми и сверстниками.

#### *Литература*

1. Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Ребенок в мегаполисе: особенности проживания в городской среде и проблема благополучия личности // *Семья, брак и родительство в современной России* / Отв. ред. Т. В. Пушкарева, М. Н. Швецова, К. Б. Зуев. – М.: Когито-Центр, 2014, с. 75 – 78

2. «Край родной, навек любимый» (произведения курских писателей): хрестоматия / сост.: С. Б. Каменецкая и др. – Курск: Изд-во Курск, гос. ун-та, 2020. 9-е изд., испр. и доп. – 150 с.

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эксперты в области футурологии, развития новых технологий и разработки инновационных образовательных систем среди важнейших характеристик, наиболее востребованных в настоящее время и особенно важных в будущем, называют высокий эмоциональный интеллект, социальный интеллект и их производную — социальную компетентность (Дж. Андерсен, М. Боирлейн, М. Каку, Г. Маркс, Т. Фрайн и др.). Эмоциональный интеллект, понимаемый большинством специалистов как способность человека адекватно выражать собственные эмоции, понимать эмоции и мотивы поведения других людей, как способность к познанию собственной эмоциональной сферы и социальных явлений, выступает в качестве важнейшей составляющей социального интеллекта и является фундаментом социальной компетентности личности (И.Н. Андреева, Ю.Д. Бабаева, Р. Бар-Он, С.С. Белова, И.И. Ветрова, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Олпорт, Г. Орме, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, Р. Стергнберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.). В свою очередь, развитый социальный интеллект лежит в основе способностей человека успешно строить социальные взаимодействия, определяет готовность и способность творчески работать в команде, быть лидером и ведомым, обеспечивает то, что можно назвать социальной компетентностью.

Понятие эмоциональный интеллект наиболее интенсивно стало использоваться в научной литературе лишь в самом конце XX века, при этом его изучение имеет долгую историю и связано с исследованиями психологии чувств и эмоций, а также проблематикой изучения социального интеллекта. Исследователи отмечают, что впервые понятие «эмоциональный интеллект» было использовано в работе Майкла Белдока [(Michael Beldoch) Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication] еще в 1964 году (С.С. Белова, А.И. Савенков и др.).

Несмотря на то, что термины «эмоциональный интеллект» и «социальный интеллект» широко используются в современных научных работах, практически психологи разрабатывают и проводят множество тренинговых программ, а педагоги-практики создают разнообразные методические разработки для его развития у детей разных возрастов, правомерность их использования продолжает вызывать сомнения у ученых. Как отмечает А.И. Савенков: «Слово «интеллект» прочно связано в сознании психологов с когнитивной сферой, а определения «эмоциональный» и «социальный» относятся к аффективной сфере и характеризуют несколько иные грани развития личности» [А.И. Савенков, 2018].

В современной психологической и педагогической литературе проблематика социального интеллекта нередко объединяется с проблематикой изучения социальных эмоций, а, следовательно, с вопросами исследования эмоциональной сферы личности. В психологии результаты экспериментальных исследований эмоциональной сферы личности ребенка освещены сравнительно полно такими авторами как: Р. Вудвортс, 1950; Г. Линдслей, 1960; П. Фресс, 1975; Я. Рейковский, 1979; К. Изард, 1980. В работах этих ученых в частности отмечается, что эмоции оказывают существенное влияние на актуализацию и накопление индивидом собственного социального опыта.

Одна из первых функций, обсуждаемых специалистами, использующими при этом разную терминологию, свидетельствует о способности эмоций оставлять следы в социальном опыте личности (П.К. Анохин, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов и др.). Это позволяет закреплять в формирующейся психике ребенка как удавшиеся, так не удавшиеся воздействия. В ряде специальных работ обнаружено, что особенно ярко «следообразующая» функция эмоций проявляется в случаях переживания личностью

особенно ярких, экстремальных эмоциональных состояний (Я.М. Калашник, А. Р. Лурия и др.).

Взгляды специалистов на возникновение и значение социальных эмоций, традиционно различались. Одни исследователи даже придерживались мнения о том, что в рамках науки о поведении – бихевиоризма, можно обойтись без понятия «эмоция» (К. Даффи, Г. Линдслей и др.). Поведенческие проблемы, с точки зрения бихевиоризма значительно проще объяснять с помощью понятий «активация» или «возбуждение». Эти явления относятся к числу явно наблюдаемых, а потому поддаются объективной, строгой фиксации, и, следовательно, и не столь аморфны, как традиционные способы оценки интеллекта или эмоциональной сферы личности, принятые в классической психологической науке.

Другие ученые в противоположность этим суждениям (С.С. Томпкинс, К.Э. Изард и др.) настаивали на том, что эмоции образуют основу первичной мотивационной системы человека. Часть исследователей склонна была рассматривать эмоции как ситуативные, кратковременные, преходящие состояния, в то же время другие специалисты придерживались убеждения о том, эмоции постоянные и относительно устойчивые психические образования, сопровождающие все поведенческие акты, делая их зависимыми от аффективных реакций человека (Р. Бар-Он, С.С. Белова, О.Н. Лунева, Дж. Майер, А.И. Савенков, П. Сэловой и др.).

Отдельно стоят работы, в которых странным образом утверждается, что эмоции разрушают и дезорганизуют поведение человека, что они являются основным источником психосоматических расстройств (А. Lazarus, D. Young и др.). Одновременно с ними, другая группа специалистов склонна полагать, что все выглядит совершенно иначе. По их мнению, эмоции постоянно играют большую роль в адекватном течении мотивационных процессов личности. (К.Э. Изард, М. Леппер, О.Х. Маурер, А. Раппопорт, С.С. Томпкинс и др.).

В большинстве теоретических источников подчеркивается как очевидное, утверждение о том, что эмоции необходимы для выживания и благополучия человека в социуме. Еще Ч. Дарвин, в своих работах, посвященных эмоциям человека и животных, подчеркивая эволюционное значение эмоций, говорил о том, что их значение состоит в том, что они обеспечили человеку новый тип мотивации, содействовали формированию новых поведенческих тенденций, позволили получить существенно большую вариативность социального поведения, необходимую для его позитивной социализации и успешной адаптации в социальной среде (В.К. Вилюнас, Ю.Д. Гипенрейтер, К.Э. Изард и др.).

В работах педагогического плана систематически подчеркивается мысль о том, что эмоциональная сфера в значительной степени обусловлена особенностями социального опыта личности, и в первую очередь опыта, приобретенного в младенчестве и в раннем детстве (Ю.Б. Гипенрейтер, С.И. Карпова, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Т.А. Павленко, Н.Г. Пантелеева, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.).

Как мы уже отметили, понятие социальный интеллект, в современной психологии, а вслед за ней в педагогике и образовательной практике, обычно обсуждается вместе с тесно связанной с ней проблематикой эмоционального интеллекта. Понятие «эмоциональный интеллект» вошло в психологию значительно позже понятия «социальный интеллект», произошло это в 60-х годах XX века. Впоследствии, понятие эмоциональный интеллект постепенно заняло свое пространство в кругу проблем, широко обсуждаемых психологами и педагогами. В 1985 году была опубликована работа У.Пэйна; В 1988 году Р. Бар-Он ввел понятие – «эмоциональный коэффициент» (Emotional Quotient), по аналогии с IQ (Intelligence Quotient) В. Штерна, введенном еще в 1912 году.

Как отмечается специалистами, ключевым событием, активно способствовавшим широкому распространению проблематики эмоционального интеллекта в среде психологов, а впоследствии и педагогов, стала публикация в 90-х годах статьи П. Сэловой и Дж. Майера [185] (Ю.Д. Бабаева, В.С. Юркевич и др.). Широкий отклик

профессиональные исследования социального интеллекта и эмоционального интеллекта вызвали в популярной педагогике и обыденной психологии.

Тенденция активного заимствования и широкого распространения научных понятий массовым сознанием и обыденной психологией наблюдается с начала XX века. Журналисты через средства массовой информации стремительно делают достижения психологической науки достоянием обывателя, благодаря чему научные понятия начинают жить своей жизнью в средствах массовой информации и обыденных суждениях, нередко при этом обрастая неподтвержденными сведениями и легендами. Не избежали этого и рассматриваемое нами понятие «эмоциональный интеллект». Значительное содействие в продвижении изучения проблематики эмоционального интеллекта оказала работа научного обозревателя газеты – «The New York Times» -Д. Гоулмана, опубликовавшего научно-популярную книгу - «Emotional Intelligence».

С конца прошлого века научной психологией активно разрабатывается проблематика диагностики и развития эмоционального интеллекта, эти исследования оказали действенное влияние на разработку педагогических решений этих проблем в образовании. В 1996 году израильский ученый Р. Бар-Он публикует свой новый тест для оценки эмоционального интеллекта. Предлагаемая методика содержит перечень вопросов для диагностики эмоционального интеллекта и позволяет рассчитать его коэффициент. Тест Р. Бар-она построен на разработанной им концепции и включает в себя все некогнитивные характеристики личности, позволяющие человеку быть успешным в разных социальных ситуациях. Р. Бар-Он выделяет пять блоков параметров, каждый из них характеризует навыки, позволяющие человеку быть успешным в социальных отношениях: «...познание собственной личности...»; «навыки межличностного общения...»; «способность к адаптации...»; «управление стрессовыми ситуациями...»; «преобладающее настроение...».

В это время были проведены специальные исследования в области конструирования теоретических моделей эмоционального интеллекта и социального интеллекта. Например, Д.В. Люсин предложил рассматривать эмоциональный интеллект как - «...способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими». Он, следуя в русле идей Г. Гарднера, выделяет два варианта его проявлений: «внутриличностный» и «межличностный». При этом оба, представленных варианта, предполагают актуализацию различных когнитивных процессов, социальных знаний, умений и навыков. Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина включает три компонента:

- «...когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) [Д.В. Люсин, 2004].

В настоящее время эмоциональный интеллект нередко рассматривают как часть социального интеллекта и не сложно заметить, что при разработке его теоретических моделей и методов диагностики многие параметры, по которым он оценивается относятся не столько к сфере эмоций, сколько к проблематике социальных взаимодействий и коммуникаций.

### *Литература*

1. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Развитие у детей старшего дошкольного возраста художественных способностей создавать образ человека в рисовании портрета//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 178. С. 100-109.

2. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. –М.; Институт психологии РАН, 2004, –С.29-39.
3. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т.2. №4. С. 94.
4. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие. -М.; 2020. – 1436 с. Сер. Высшее образование (1-е издание).
5. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

**Селезнева С.В.**

*ГБОУ Школа №1560, аспирант общеинститутской кафедры психологии  
образования Института педагогики и психологии Московского городского  
педагогического университета, г.Москва  
e-mail: fotiselz@rambler.ru*

*Научный руководитель: Сергеева Валентина Павловна  
доктор педагогических наук, профессор*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ- ТЕХНОЛОГИЙ**

*В статье произведен теоретический анализ зарубежных и отечественных источников по проблеме формирования этических ценностей в старшем дошкольном возрасте. Рассмотрены особенности формирования этических ценностей у дошкольников, произведен анализ и расширено представление о социально-педагогических условиях и использовании средств арт-технологий при формировании этических ценностей в старшем дошкольном возрасте.*

*Ключевые слова: этические ценности, старший дошкольный возраст, особенности формирования этических ценностей в старшем дошкольном возрасте, социально-педагогические условия ДОО, средств арт-технологии.*

Состояние проблемы исследования определило, что для старшего дошкольного возраста актуален период формирования оценочных функций поведения, т.е. представления о самом себе в соответствии с заложенными ценностями. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте ребенок уже имеет собственные представления о морали и этике (по Е.О. Смирновой). В настоящий момент ученые пытаются определить эффективные средства, условия, и особенности формирования этических ценностей в старшем дошкольном возрасте.

Результатом несформированности этических компонентов являются проблемы социализации дошкольников, отвержение этически ценных образцов поведения, проблемы с рефлексией и анализом собственного поведения, отсутствия морально-нравственных эталонов поведения, низкий уровень этического и эстетического развития дошкольников.

Предупреждение данных проявлений возможно при изучении социально-педагогических особенностей этического развития старших дошкольников.

Данные положения определены по результатам исследований Н.Н. Карпицкого, Н.В. Космачевой, О.И. Спербер, Глузман Н.А. и др.

Для понимания особенностей формирования этических ценностей первоначально, ознакомимся с понятием ценность. Изучая определение ценностных ориентаций, можно говорить о том, что под ним понимается феномен, характеризующий содержание и направленность развития личности, определяющий представления индивида о мире и себе, отражающий личную позицию в поведении и поступках, на основании смысла,

заложенного в действие (по М. Рокичу). Как пишет Г. Олпорт, «ценность, - это личностный смысл. Ребенок осознает ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность» [5, с. 40]. Система ценностных ориентаций определяет направленность личности.

В теории этических ценностей, Карпицким Н.Н. понятие ценности было выделено как система нравственных норм, где ценности трактуются как «смыслы, наделенные значимостью, для человеческой жизни и внутреннего самоопределения» [3, с. 15].

Этические ценности существуют во взаимосвязи со всей структурой ценностей, носят общечеловеческий характер, принимаются и развиваются людьми в процессе развития общества.

Глузман Н.А. (2019) под этическими ценностями понимает «эмоционально-когнитивный образ, в котором отражены этические категории и нравственные образцы» [1].

Этические ценности, как феномен, выполняет функции:

1. функция адаптации – старший дошкольник адаптируется в обществе и учиться сосуществовать с другими детьми. Этические ценности обуславливают позицию ребенка в обществе.

2. функция ориентации – этические ценности выступают ориентирами в поведении. А.Н. Леонтьевым, было определено, что этические ценности служат образцом для выбора ориентиров в поведении.

3. функция оценки – ориентация в поведении осуществляется благодаря оценке и самооценке деятельности наряду с ценностным эталоном. Этический образ формирует представления о самом себе в соответствии с ценностью. Е. О. Смирнова, отмечает, что впервые эта функция начинает действовать уже в дошкольном возрасте, когда ребенок ориентируется на собственные представления о морали [7, с. 10].

4. функция социализации – усвоение этических ценностей, позволяет ребенку выстраивать межличностные отношения, формировать собственные социальные позиции.

В данной статье мы рассматриваем формирование этических ценностей в период старшего дошкольного возраста. Ведущие психологи, такие как, А. Адлер, А. Бандура, А. Маслоу, Э. Эриксон, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина и др. уточняли, что в дошкольном периоде, в процессе становления личности происходит развитие ценностных компонентов

Формирование этических ценностей по работам Н.В. Космачевой – это процесс установления субъектом (на уровне сознания и подсознания), степени личной значимости ценности и их иерархизации в направлении поведения [4, с. 10].

Рассматривая дошкольный возраст в работах Н.В. Космачевой, мы находим особенности формирования этических ценностей в дошкольном возрасте: «у дошкольников есть способность запечатлевать ценности» [4, с. 15]. Спербер О.И., указывает что дошкольник быстро усваивает ценности, на основе подражания [6, с. 2]. В виду этого, мы понимаем актуальность формирования ценностей в дошкольном детстве. В документе «Национальная доктрина образования РФ до 2025 года» целью образования прописано воспитание высоконравственной личности. Задачи ФГОС ДО определяют организацию образовательного процесса, направленную на формирование социокультурных ценностей.

Уместно рассмотреть социальные педагогические условия формирования ценностных ориентаций, этических ценностей и социализации в ДОО.

Социально-педагогические условия формирования этических ценностей – это внешние обстоятельства, совокупность мер образовательного процесса, влияющие на эффективность восприятия ценности ребенком (Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко, О.И. Спербер).

Далее, по работам Н.В. Космачевой, мы отмечаем, что процесс формирования этических ценностей в ДОО осуществляется на основе психологических механизмов интериоризации, оценки и выбора ценности, имеющей нравственное содержание и доступной для ребенка [4].

Педагогическими условиями в данном процессе выступают [4, с. 20]:

- повышение аксиологического потенциала программ ДОО, путем включения в них целенаправленное формирование этических ценностей;
- приоритет эмоционально-чувственного восприятия в процессе интериоризации нравственных норм и ценностей, опора на воображение ребенка, совместная оценочная деятельность со взрослыми;
- специальная подготовка педагогов и использование программно-методического обеспечения процесса с эффективными методами и средствами.

В своей классификации О.И. Спербер опирается на следующие аспекты классификации педагогических условий:

- методологические условия.
- принципы;
- совокупность нравственного и художественно-эстетического развития дошкольников в модели формирования этических ценностей;
- объединение усилий воспитателей, специалистов, родителей;
- методические условия. Включение в программу направленности на актуальные ценности, воздействие на эмоциональные компоненты при развитии ценностных представлений, учет интересов и потребностей дошкольников, организация совместной с родителями и детьми художественно-эстетической деятельности.

По Долматовой Л.А. (2017) при формировании программы воспитания в ДОО в направлении формирования этических ценностей у дошкольников, работа, как правило, концентрируется в трех основных направлениях [2, с. 17].

#### 1. Актуализация приоритетных задач воспитания личности.

Гуманистическая направленность личности ребенка достигается определенным балансом в воспитании личных и общественных потребностей личности и деятельности, учитывающей потребности и интересы других людей. В дошкольном возрасте нормы нравственности, морали и этики воспринимаются детьми безусловно, как часть окружающего мира. Именно поэтому в этом возрасте важно сформировать у детей гуманные представления о дружбе, честности, справедливости, доброте.

#### 2. Соответствие принципам развивающего образования.

В настоящее время в отечественной педагогике уделяется важное место задачам развития ребенка. Для его успешного достижения в рамках ДОО воспитатель организовать совместную деятельность так, чтобы она была направлена на формирование самостоятельности и познавательной активности у детей, а также на развитие их способностей. При этом, процесс социализации достаточно хорошо сочетается с двигательной, познавательно-исследовательской, игровой, художественно-эстетической деятельностью детей.

#### 3. Педагогическая деятельность по взаимодополнению образовательных областей.

В соответствии с ФГОС ДО, образовательная программа ДОО строится с учетом принципа взаимодополнения образовательных областей. Поскольку социальное развитие личности ребенка является неотъемлемым компонентом коммуникативного общения, нравственного воспитания, познавательной активности, то и решение основных педагогических задач по этому направлению осуществляется во всех пяти областях образовательной деятельности. Такой подход обеспечивает разностороннее развитие детей.

Таким образом, существующие методические подходы направлены, как правило, на развитие личности ребенка, формирование у ребенка этических норм, и облегчение его социальной адаптации.

Однако, следует отметить, что при всех условиях, созданных в детском саду, дошкольное образование лишь дополняет то воспитание, которое ребенок получает в своей семье. В семье ребенок в большей степени учится общению, а также приобретает нравственные ориентиры.

Приоритет семейного воспитания, признание родителей как полноправных участников образовательного процесса требует переосмысления к роли семьи и возможностям включения в образовательную деятельность со стороны образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования. Именно поэтому так важно создать условия для реализации полноценного социального сотрудничества между педагогами, родителями и детьми в образовательном пространстве детского сада.

Итак, рассматривая социально-педагогические условия, вкратце можно определить, что формирование ценностей должно быть доступным для ребенка, осуществляться совместно со взрослым, носить приоритет эмоционального компонента. Особое внимание необходимо обратить на актуальность социального компонента, а именно образовательную комфортную среду, вовлечение родителей в педагогический процесс, акцент на межличностном подгрупповом взаимодействии детей.

Подбирая средства в формировании этических ценностей у старших дошкольников важно выбирать средства релевантные педагогическому процессу. Также важный аспект, отмечен в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, О.И. Спербер о том, что формирование этических ценностей происходит во взаимосвязи с художественно-эстетическим развитием ребенка.

Исходя из данных положений, мы определяем, что эффективным средством в формировании этических ценностей у старших дошкольников выступают средства арт-технологий. В настоящее время существует классификация арт-технологий используемых в формировании эстетических ценностей у дошкольников основанная на видах искусства и конечном продукте деятельности:

- визуальные;
- словесные;
- двигательные;
- игровые;
- музыкальные.

Эффективность использования средств в ценностном развитии дошкольников определяется результативностью процесса, воспитанностью дошкольников, проявляющейся в поведении и эстетическом отношении к окружающему миру.

С нашей точки зрения данные средства являются эффективными, так как соответствуют основным социально-педагогическим условиям процесса формирования ценности.

Итак, анализируя опыт по формированию этических ценностей у старших дошкольников: авторы делают акцент на анализ социально-педагогических условий образовательного процесса, и поиск средств и методов доступных для детей, включающих обоюдную работу родителей и педагогов, и релевантных выдвинутым условиям.

Современное состояние проблемы формирования этических ценностей у старших дошкольников представлено отсутствием данных об апробации моделей образовательного процесса.

В качестве социально-педагогических условий образовательного процесса, авторы рассматривают ряд условий: формирование ценностей должно быть доступным для ребенка, осуществляться совместно со взрослым, носить приоритет эмоционального социального компонента. Эффективными средствами формирования этических ценностей у старших дошкольников выступают средства арт-технологии.

В связи с разрозненным опытом по данному вопросу и необходимостью его конкретизации, поиски практических подходов к решению проблемы формирования этических ценностей у старших дошкольников становятся актуальными и своевременными.

#### *Литература*

1. Глузман Н.А. Развитие этических представлений как составляющей социальной компетентности дошкольника/ Глузман. Н.А. – Журнал. Современные

проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. Электронный ресурс <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28637> (дата обращения: 11.03.2021)

2. Долматова Л.А. Проектирование педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности современного детского сада: методическое пособие / Л.А. Долматова, Е.А. Архипова, В.И. Крундышева. - Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2017. - 117 с.

3. Карпицкий Н.Н. Теория этических ценностей: Учебное пособие / Н.Н. Карпицкий. - Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2013 - 51 с.

4. Космачева Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников: автореф. дис...канд. пед. наук/ Н.В. Космачева - Рязань., 2009. -23 с.

5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт, пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева, под общ. ред. Д. А. Леонтьева//. - М.: Смысл, 2002 – 450 с.

6. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Е.О. Смирнова - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 160 с.

**Чумичева Р.М.**

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону  
e-mail: rmchumicheva@sfedu.ru*

#### **АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ МИРА**

*В статье актуализированы основные подходы антропологического подхода, которые входят в некоторое противоречие с глобальными тенденциями, трансформирующими экономику, социум, личность. Описаны основные сложности использования антропологического подхода в практике дошкольного образования. Обозначены глобальные тренды, трансформирующие мир – информационная революция, трансформация экономических отношениях, конфликты глобальной политики между нациями и группами и др. Описаны трансформационные процессы: глобальные переменны, антропологические и управленческие трансформации, неопределенность и др. Представлены особенности использования антропологического подхода в социализации дошкольников в условиях трансформируемого мира; определен вектор прогнозирования и поиска новых подходов социализации детей дошкольного возраста в контексте трансформации мира – педагогические условия (проживание в субкультуре Детства, освоение ценностей культуры и т.п.), прорывные гуманитарные технологии (механизмы трансляции и интериоризации социальных норм, эталонов; новые цифровые способы создания ребенком собственной социальной картины мира; новые средства перекодировки информации и способов социализации и т.п.). Обоснованы приоритеты цифровых средств с учетом психологических особенностей ребенка. В статье раскрыт авторский методический инструментарий социализации детей дошкольного возраста в условиях цифровизации дошкольного образования: цифровые средства как мотиваторы, стимулы, вектор направления самопрезентации, виртуальные игры, интегрированные в социальные ситуации и совместные виды деятельности; обозначены индикаторы качества социализации в дошкольных образовательных организациях.*

*Ключевые слова: антропология, трансформационные процессы, прогнозы социализации.*

Антропология как наука, утверждающая значимость человека в обществе, переживает трансформацию в силу глобализационных процессов, вступает в противоречие с современными трендами и вызовами общества (цифровизация, неопределенность идей воспитания, социализации, расслоение общества и т.п.). Для решения проблем социализации дошкольников в современном мире значимыми выступают идеи социальной антропологии, раскрывающей аспекты взаимодействия личности и общества, где культура как часть жизни социума, изменяет личность на основе ценностей культуры (Б. Малиновский, А.Р. Рэдклифф-Браун, Э.А. Орлов, В.И. Слободчиков); теоретические положения культурной антропологии, изучающей взаимоотношения культуры и человека, особенности социализации личности в культуре через язык, образ жизни, ценности и ценностные ориентации, обычаи, традиции, модели сознания и поведения и т.п.) (М.Мид, М.С. Каган, В.Т. Кудрявцев и др.) Основные постулаты антропологии сформулированы вокруг следующих понятий:

- ребенок - социальное существо, равноправный член общества, имеющий равные права и потребности, которые удовлетворяются через общение и совместную деятельность;
- сохранение жизни и здоровья, индивидуальности и целостности ребенка – забота родителей и миссия педагогики;
- дети выполняют особые функции в обществе – гуманизацию отношений взрослых, социальное воспроизводство поколений, наращивание человеческого ресурса развития цивилизации;
- сотрудничество выступает основным принципом жизни и социализации детей, гармонизации детско-взрослых отношений, организации детской деятельности;
- дети изменяются в условиях социума и культуры, но при этом сохраняют индивидуальность и субкультуру Детства.

В чем сложность овладения антропологическим подходом в условиях трансформации мира? Возникает необходимость пересмотра укорененных, но не соответствующих современной ситуации стереотипов относительно ребенка как собственника родителей, средств социализации детей, подготовки его к коммуникациям в социуме и жизни в культуре. Педагогам и родителям необходимо научиться сохранять социальные и культурные ценности, формирующих идентичность ребенка, «человеческие качества» (А. Печчи), обеспечивать «переход к новым моделям поведения» (Я. Тинберген) в условиях трансформирующегося мира и вступления ребенка в новую фазу психологической эволюции. Борьба и противостояние идей на современном этапе трансформирующегося общества требует от педагога определения своей социальной и педагогической позиции в вопросах: сохранение этнокультурных ценностей или универсализации общечеловеческих ценностей; формирование «человека социально мыслящего» или «потребляющего» («рыночный тип социального характера» (Э. Фромм)), «человека эмоционального» или с «логикой «мегамашины»; использовать «игру как средство социализации» или «игру шансов», готовя ребенка к жизни в условиях рыночной экономики и т.п.

Глобальные тренды как факторы трансформации мира и процесса социализации можно кратко сформулировать тезисами ученых:

- «новая инновационная модель мирового хозяйства - информационная революция, трансформация экономических отношений, наличие двух сфер жизненного пространства современного субъекта – реальной и виртуальной» [3, с. 127];
- «конфликты глобальной политики между нациями и группами, принадлежащими к разным цивилизациям. Процессы экономической модернизации и социальных изменений во всём мире размывают традиционную идентификацию людей с местом жительства, одновременно ослабевает и роль нации-государства как источника идентификации» [6, с. 33];

- «XXI в. – это переход к новым формам общения и получения информации, миграционные процессы. ... две противоположные тенденции к глобализации и изоляционизму малых народностей ... Это привело к изменению представлений людей о мире, о постоянных, неизблемых ценностях, о технологических возможностях человека» [4, с. 80].

Глобальные преобразования определили появление культурной элиты и культурной бедноты, рыночного характера культуры, конфликты по «линии культурных разломов» в метакультурных общностях (С.Ф. Хантингтон). Глобальные тренды вызвали сменяемость и неопределенность идентичности и социальных ролей (М.Н.Эпштейн), идей, ценностей, корпоративных правил, реальных и виртуальных средств обучения, воспитания, социализации, социально-жизненных навыков – «риск становится формой жизни» (А.Г. Асмолов), разрыв традиционных социальных отношений в обществе и семье приводит к отчуждению личности и духовному кризису. Трансформация мира обусловила аксиологическую трансформацию, которая проявляется в доминировании глобализации над социальными, культурными, духовными основами жизни; стираются грани социокультурной идентичности; отмечается эмоциональная асинхрония взаимодействий в семье и обществе, дефицит социально-эмоциональной поддержки, «со-радости» (С.А. Козлова). Отмечена управленческая трансформация, связанная со сменой социальных элит, с появлением «социального дна», с разрушением системы групповых интересов, обнищанием общества, активным использованием виртуальных образов-субъектов взаимодействия, жизнью в виртуальном пространстве коммуникаций. Неуправляемость социальных процессов проявляется в социальной деградации (коррупция, терроризм), национальных катастрофах, социальном хаосе («оружие поколения»), повышении «социальной температуры» общества (беспорядочность общественных движений), в антропотоке («социальные процессы, переносящие идентичность»), в котором имеют место различные формы миграции населения и выражения внутренней энергетики этноса. Отмечаются также отклонения в социальной системе и общественном сознании, усиление социальной напряженности и этнических конфликтов, духовной деградация и индивидуализма, виртуальные образы становятся важнее реальных поступков.

«Искусство предположений» (Я.Бернулли) – это профессиональное реагирование на трансформационные вызовы и прогнозирование оптимальных педагогических условий социализации детей дошкольного возраста, к которым мы отнесли:

- проживание детей в цифровом детстве «как особом историческом типе детства» [5];
- освоение ценностей культуры, норм поведения как закона жизнедеятельности людей;
- обсуждение и понимание «групповых» отличий на «детском совете» (этническая, социальная, культурная, место жительства и др. ) и проявление в поведении;
- актуализация нормативного поведению детей в различных культурных практиках и профилактика ситуаций «не усвоивший конкретных моделей (человеческого) поведения», психических заболеваний, соматических патологий, которые могут возникать у детей в период отчужденности, неопределенности [2, с. 295];
- позитивная социокультурная идентификация ребенка и предупреждение «в переживаниях неудовлетворенности собой, социальной изоляции и др.».

Как ответы на вызовы трансформационных процессов осуществлялся поиск прорывных гуманитарных технологий социализации дошкольников, к которым мы отнесли:

- механизмы трансляции и интериоризации социальных норм, эталонов и ценностей в деятельность и социальные ситуации;

- новые цифровые способы создания ребенком собственной социальной картины мира, ленты социальных событий, презентации своей уникальности, конструирования своей идентичности, проектирования своего будущего;
- новые средства перекодировки цифровой информации и способов социализации (самопрезентация ребенком своего социального образа, проявление социальной активности и др.), что обусловлено изменением эталонов социализации - от вербальных к визуальным, образным;
- методы апперцепции (восприятия) новой информации (виртуальной и реальной) и перевод ее в собственное социальное поле представлений и поведения;
- способы удовлетворения психологических, социальных потребностей ребенка в уединении и общении (И. Альтман) и предупреждение разрегуляции механизма «Я - другие», как возможная причина шизофрении.

Исследование современных проблем социализации дошкольников в условиях трансформации мира определено в следующих направлениях:

- разработка «новой методологии» (Т. Марцинковская) и технологий социализации детей дошкольного возраста на основе баланса реальных и виртуальных средств;
- изучение особенностей «информационной социализации» (Т.Марцинковская) дошкольников, его эмоционально-личностных и поведенческих проявлений в социальной ситуации и деятельности;
- поиск новых возможностей и ресурсов социализации дошкольников в цифровой среде на основе междисциплинарного подхода;
- проектирование социальных моделей «культурной идентичности» и «культурной дистанции» как условий профилактики межэтнической и эмоциональной напряженности в детском сообществе, детских конфликтов;
- выявление особенностей трансформации субкультуры Детства и ребенка в цифровой среде,
- изучение девиантного (асоциального) поведения, социального здоровья ребенка в условиях социокультурной изоляции и после социальной изоляции;
- выявление закономерностей и взаимосвязи ребенка с культурой и социумом, социализации и инкультурации, особенностей влияния символически значимых систем на личность дошкольника и социум (Т. Парсонс).

Установлено, что цифровая среда содержит значимые возможности для социализации дошкольников, т.к. в ней представлены новые формы организации деятельности, способы информационного поведения, роли и позиции; она является виртуальной площадкой поиска и обмена информацией между детьми, реализации качеств личности, знакомства, общения, коммуникаций, социальной и «психологической нишей» (А.Ю. Губанова); представляет собственное информационное поле, для «цифрового следа» - самопрезентации переживаний, эмоций, конфликтов, рисков, суждений и т.п. Цифровые технологии являются привлекательными средствами для дошкольника, потому что они соответствуют образному мышлению ребенка, отражают игровое действие, которое сюрпризное, содержит неожиданное превращение одного действия в другое, тайну и открытие. Цифровые технологии доступны ребенку как активное средство удовлетворения своих интересов, потребностей, стимулирует его к эмоционально насыщенному общению и коммуникациям. Цифровые технологии - это конкурентное средство социализации в силу того, что оно «провокационное» по образам и игровой проблеме, побуждающей ребенка «погрузиться» в нее и принять неожиданное решение; «захватывающее» (обеспечивает степень свободы выбора решений); «уводящее» ребенка по индивидуальному виртуальному социальному пути через увлекательные образы, или созданные графическим путем самостоятельно; функционально-многообразное (содержания, средств, способов, образов и др.), которые ребенок выбирает сам согласно своему замыслу; быстро сменяемое и динамичное,

поддерживающее интерес ребенка к деятельности. Цифровые технологии выступают мощным мотиватором для свободного выбора средств получения нового знания, общения с искусственным интеллектом.

Цифровые средства в процессе социализации дошкольника необходимо использовать дозированно: как «социальную ситуацию погружения» в прошлое - настоящее - будущее с помощью виртуальной социальной экспериментации; метод исследования своей культурной идентичности; способ графического проектирования социальных ситуаций, в которые может попасть ребенок в различных местах города (поселения); как социокультурную игру, отражающую историческую, краеведческую тематику и виртуальную реальность; средство социальной самопрезентации в виртуальном и реальном сообществе, оставляя свой «цифровой след» - публичное выступление, социальная активность и т.п. На наш взгляд, дозированное использование цифровых средств в процессе социализации позволит предупредить возможные риски социализации в виртуальном пространстве – самоизоляция, потеря навыков реальных коммуникаций, стирание границ в ценностях - антиценностях и т.п.

Цифровое средство в процессе социализации можно использовать в трех аспектах. В первом случае оно выступает в качестве мотиватора, т.к. позволяет проникнуть в тайну сенсорного эталона (слово, звук, эмоция форма, цвет, движение и др.); открыть «код» текста, менталитета народа, собственной идентичности, эмоций другого, смыслов цели деятельности, проектировать траектории социального познания и поиска решения проблем коммуникаций в виртуальном и реальном мире. Во втором случае, цифровое средство является стимулом для ребенка, побуждающим его к самостоятельному действию и решению проблем, диалогу с другим сверстником, самооценке, самоконтролю, саморегуляции своих действий в различных социальных ситуациях, к лидерству и успеху. В третьем случае, цифровое средство рассматривается как вектор предстоящей деятельности - рефлексивной, проектирования социальной траектории применения социальных знаний в собственной деятельности и социальной ситуации в «неопределенности» (А.Г. Асмолов), прогнозирования результата социальных действий, самопроверки правильности решений и своих коммуникаций, средств общения, выбранной модели поведения (виртуальной и реальной) в заданных условиях (игры, трудовой, изобразительной, двигательной и других видах деятельности,

Игра, по глубокому убеждению Д.Б. Эльконина, всегда являлась психологической формой мотивации детей к коммуникациям, сотворчеству, мощным фактором социализации. Трансформационные процессы, в частности, цифровизация, изменила мотивы (игровые, социальные, познавательные, творческие и др.) ребенка и придала игре иной характер - она стала «игрой шансов» за лидерство, успех, индивидуальность, публичность, популярность. Актуализация социальных мотивов дошкольников обеспечивалась интеграцией и балансом реальных, виртуальных и игровых ситуаций, правил, ролей, позиций средствами виртуальных игр и реального формата коммуникаций: «социальные соревнования/сотрудничество», «узнай в настоящем прошлое/будущее», «вхождение в социальный образ» (реальный и виртуальный)», «кубик фантазии» (выбор реального и виртуального средства познания другого), «трансформации социальной конструкции (ситуации) – реальность/не реальность, определенность/неопределенность» и др.

В нашем понимании индикаторами качества процесса социализации в дошкольных образовательных организациях могут выступить следующие параметры. Затраты ресурсов агентов социализации в формах социального партнерства по защите прав и соблюдение законных интересов ребенка, по профилактике негативных проявлений, рискованных видов деятельности. Результатами выступают новые формы совместной детской деятельности (волонтерство, события, новые детско-взрослые традиции, досуг, виртуальные проекты и др.); мобильные и гибкие авторские программы социализации и культурной идентификации. Эффекты (виртуальные и реальные)

социализации отражают наличие поликультурной (межэтнической) среды; новой субкультуры Детства – как реальности и среды жизни ребенка, позитивных социальных моделей поведения и отношений детей (взрослых); языковой среды как «социокультурного кода» познания человека человеком и «ядра» субкультуры Детства.

#### *Литература*

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 1.05.2019).
2. Бялик А.А. Культурная (социальная) антропология: М.: 2009. - 613 с.
3. Лутцева К.А. Осадчая Т.Г. Вектор развития экономических отношений собственности в условиях виртуализации экономики//Социально-экономические явления и процессы. №11(033), 2011 С. 127-133.
4. Марцинковская Т. Информационная социализация подростков//Образовательная политика. № 4 (42), 2010. - С. 30-35.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. - 375 с.
6. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М., 2003. – 511 с.

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

*Антопольская Т.А.*

*профессор кафедры психологии Курского государственного университета,*

*Антопольский А.К.*

*магистрант кафедры психологии Курского государственного университета*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-ОБОГАЩЕННОЙ СРЕДЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00073-А – «Развитие субъектности подростков поколения Z в социально-обогащённой среде дополнительного образования»*

*В статье представлена технология развития субъектности подростков в социально-обогащенной среде дополнительного образования. Рассмотрены возможности наращивания субъектного опыта подростка на стадиях «Наблюдателя», «Подмастерья», «Ученика», «Мастера», «Творца». Приводятся данные экспериментального исследования развития субъектности подростка в Центре творческого развития «Диалог» г. Курска.*

*Ключевые слова: развитие субъектности, подросток, технология*

*The article presents the technology of development of personal agency of adolescents in a socially enriched environment of additional education. The possibilities of building up the subjective experience of a teenager at the stages of "Observer", "Apprentice", "Apprentice", "Master", "Creator" are considered. The data of an empirical study of the development of personal agency of a teenager in the Center for Creative Development "Dialogue" in Kursk are presented.*

*Keywords: development of personal agency, teenager, technology*

Технологии развития субъектности современных подростков требуют своей разработки в современных социокультурных условиях [1].

Сложность этой проблемы связана с тем, что:

- само понятие «субъектность» трактуется учеными по-разному;
- большую часть времени современные подростки проводят в онлайн среде, поэтому их коммуникации и взаимодействия опосредованы цифровыми устройствами;
- сохранились пространства активного реального взаимодействия, где возможно более интенсивное становление субъектности подростков, но они требуют перестройки под современные запросы и интересы подростков.

С нашей точки зрения социально-обогащенная среда дополнительного образования является необходимым условием продуктивной реализации технологии развития субъектности подростков, так как именно она обеспечивает необходимые возможности для удовлетворения их деятельностных потребностей. Она создает условия не только для безопасных социальных контактов обучающихся, но и погружает подростков в социально-ориентированную совместную деятельность, актуализирует индивидуальные и групповые ресурсы и др.

Целью нашей работы явилась разработка и внедрение субъектно-ориентированного технологического обеспечения развития субъектности подростков, включённых в социально-обогащенную среду учреждения дополнительного образования. Экспериментальная работа проводилась на базе Курской региональной общественной организации дополнительного образования Центре творческого развития «Диалог» г. Курска, в нём приняли участие 110 подростков в возрасте от 13 до 14 лет.

Опираясь на экпсихологическую модель становления субъектности [2] и положения, выдвинутые Л.В. Байбородовой и М.И. Рожковым, которые характеризуют данный вид технологий. Это: проявление и развитие индивидуальности, личности ребенка;– возможность для ребенка удовлетворить свои интересы и потребности; самостоятельность постановки ребенком целей и задач, поиска путей их решения; предоставление ребенку права выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль и характер участия в деятельности; удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами; рефлексивность отношения подростка к собственной деятельности; диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и подростка [3].

Занимаясь социально-ориентированной совместной деятельностью, подросток «погружается» в события, требующие от него активных действий. В ходе этой деятельности происходит наращивание субъектного опыта подростка на стадиях «Наблюдателя», «Подмастерья», «Ученика», «Мастера», «Творца».

На стадии «Наблюдатель» субъектность подростка связана с еще недостаточно выраженным интересом к деятельности, при этом подростка погружают в мир ярких событий: праздников, приключений и пр. На данном этапе подросток делает выбор: «Я хочу этим заниматься...». Активность педагога на этом с демонстрацией готовности принятия «наблюдателя» в событийное сообщество, но он не подталкивает подростка к контактам, уважает его свободу самоопределения.

«Подмастерье» реализует свою субъектность в подражательном взаимодействии с другими, это дает ему ощущение сопричастности и стимулирует к активному обучению. Роль педагога выражается в побудительных действиях и демонстрации «образцов поведения».

«Ученик» – уже сам выполняет необходимые действия, на основе уже имеющихся знаний. Но он по-прежнему реализует цели пришедшие извне, при этом выбирает средства необходимые для достижения цели и планирует деятельность. «Ученик», привлекает к реализации деятельности «подмастерьев». Роль педагога заключается в том, чтобы обеспечить внешнюю оценку, совместно с «Учеником» осуществить коррекцию выполняемых им действий.

«Мастер» – это полноценный субъект собственной деятельности. Он может осуществлять деятельность самостоятельно. Он ставит цель, планирует необходимые действия для ее достижения, осуществляет рефлекссию сделанного. «Мастер» развивает субъектность других, занимает лидерские позиции. Педагогу отводится роль со-субъекта совместно выполняемого действия.

«Творец» – высшая стадия развития субъектности подростка, которую не каждый может достигнуть, поскольку на ней подросток творчески применяет все свои умения, осуществляет саморазвитие. Проекты «творца» не нуждаются в сопровождении педагога. «Творец» является наставником по модели «подросток – подросткам».

Особенность реализации технологического обеспечения развития субъектности подростка заключается в поэтапном переходе педагога от роли наставника к роли инициатора событийности, консультанту, эксперту, просто со-участнику.

Важной составляющей технологического обеспечения стала дополнительная общеобразовательная программа для подростков «Социальный полигон», (авторы: Т.А. Антопольская, А.К. Антопольский, М.И. Логвинова), направленная на интенсификацию развития субъектности подростков в социально-ориентированной деятельности. С помощью методики «Самооценка качеств субъектности подростков, проявляющихся во взаимодействии с социальной средой» (Н.М. Сараева, модификация Т.А. Антопольской), мы зафиксировали результаты внедрения технологического обеспечения. В качестве контрольной группы были включены подростки в возрасте от 13 до 15 лет, которые не имели опыта занятий в каких-либо учреждениях дополнительного образования. Для проверки степени значимости обнаруженных различий использовался t-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Степень развития качеств субъектности подростков в контрольной и экспериментальной группах

качества субъектности	t –критерий	Среднее арифметическое (M)	
		КГ	ЭГ
Активность	4.5**	3.12	4.54
Самоконтроль	0.7	3.73	3.7
Ответственность	0.9	4.16	4.31
Самостоятельность	0.3	4.13	4.21
Собственная позиция	2.1*	3.81	4.42
Способность к взаимодействию с людьми	1.2	3.84	4.11
Творческий характер взаимодействия с людьми	1.4	3.82	4.23
Самоорганизация	0.2	3.81	3.84
Настойчивость	2.1*	3.52	4.12
Заинтересованность	2.2*	4.04	4.61
Общий уровень субъектности	1.9	3.82	4.23

Достоверные различия (на 5% уровне значимости) выявлены между такими качествами субъектности, как «собственная позиция» (M=3.81 в КГ и M=4.42 в ЭГ); «настойчивость» (M=3.52 в КГ, M=4.12 в ЭГ); «заинтересованность» (M=4.04 в КГ, M=4.61 в ЭГ). С нашей точки зрения, это связано с большим пониманием и принятием смысла своей деятельности подростками в условиях центра, чем школы.

Максимальное различие (на 1% уровне значимости) в контрольной и экспериментальной группах было установлено по показателю «активность» (M=3.12 в КГ, M=4.54 в ЭГ). Заметим, что именно это качество большинство ученых полагает наиболее важным признаком субъектности личности. Эти данные подтверждают, что по сравнению со школьной средой социально-обогащенная среда учреждения дополнительного образования намного более эффективна для самореализации подростков.

Таким образом, полученные данные говорят о перспективности использования технологического обеспечения развития субъектности в социально-ориентированной совместной деятельности с опорой на специально-разработанную дополнительную общеобразовательную программу.

### Литература

1. Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Социокультурный контент в дополнительном образовании: модель развития субъектности подростков поколения Z // Мир психологии. – 2020. – № 4. – С. 102–114.

2. Панов В.И. Субъектность в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. – 2015. – №3 (45). – С.10–18.

3. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах): учеб. пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, А.П. Чернявская, И.Г. Харисова; под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой. – Ярославль: РИОЯГПУ, 2016. – 190 с.

# ГОРИЗОНТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА

*Ганичева А.Н.*

*к.п.н., доцент департамента педагогики  
института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО МГПУ*

## ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «РАННЕЕ ДЕТСТВО» В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK

*Автор статьи рассматривает теорию позиционирования как технологию продвижения магистерских программ в социальных сетях. Раскрывая особенности социальной сети «Фейсбук», автор раскрывает этапы позиционирования магистерской программы «Раннее детство», содержание и механизм поддержки и развития контента как средства образовательного маркетинга группы в соцсетях на этапе привлечения потенциальных абитуриентов.*

*Ключевые слова: социальные сети, теория позиционирования, брендинг, приемная кампания*

*Abstract: the author of the article considers the theory of positioning as a technology for promoting master's programs in social networks. Revealing the features of the social network "Facebook", the author reveals the stages of positioning the master's program "Early Childhood", the content and the mechanism of support and development of content as a means of educational marketing of the group in social networks at the stage of attracting potential applicants.*

*Keywords: social networks, positioning theory, branding, reception campaign*

В последние десятилетия социальные сети плотно вошли в жизнь современных людей. По некоторым позициям жизнь, в прямом смысле, перешла в формат виртуальной жизни в сети [1]. В социальных сетях знакомятся, активно продвигают новые стартапы, ищут партнеров для бизнес-проектов, обмениваются личными достижениями, свои официальные странички в социальных сетях имеют органы исполнительной власти и образовательные организации. Летом 2020 года по объективным причинам локдауна, связанного с пандемией короновирусной инфекцией, перенеслась в онлайн-режим и вся приемная кампания московских вузов. Это обстоятельство поставило перед приемными комиссиями вузов поиск новых форм позиционирования программ вузовской подготовки (бакалавриат, магистратура).

Учитывая ориентацию молодежи на поиск информации в социальных сетях, последние стали рассматриваться как дополнительный мощный ресурс продвижения программ вузовской подготовки. Это потребовало построения новой стратегии и тактики продвижения магистерских программ как на внутреннем, так и на внешнем рынке образовательных услуг [2].

Термин «позиционирование» впервые был использован Дж. Траутом (1969г.). В 1981 году позиционирование уже выступает как целостная система в деятельности компании или организации по созданию и продвижению бренда. Теория позиционирования возникла как поиск способов выделить товар или услугу среди аналогичных на рынке при помощи маркетинговых коммуникаций. *Перефразировав цитату признанного специалиста в области маркетинга Б.Бишона, можно отметить, что реальная ценность и значимость - это вовсе не то, чем сама по себе обладает образовательная услуга, а ценность, которой она наделена в сознании потенциального абитуриента.*

Теория позиционирования строится на установке, что потенциальный абитуриент (потребитель) не может запомнить характеристики всех предложений по причине их многочисленности, поэтому он запоминает их методом ассоциаций, наделяя каждую

образовательную услугу на рынке образовательных услуг столицы определенными атрибутами, которые являются для потребителя значимыми.

Следовательно, стратегия и тактика позиционирования магистерской программы переходит на уровень образовательного маркетинга, связанного с созданием, внедрением и конкурентностью образовательных программ. Таким образом, эффективный образовательный маркетинг требует активного вовлечения потребителя в процесс выбора будущей специальности, формы и места обучения [3].

Анализ популярности социальных сетей, проведенный Фондом «Общественного мнения» [4] по рейтингу, целям посещаемости, возрасту подписчиков и других критериальных показателей позволил выявить лидеров.

Таблица 1.

Рейтинг социальных сетей

Рейтинг	Название соц.сети	Разработка	Кол-во пользователей
1.	В контакте (Vk.com)	отечественная соц.сеть	46 млн.
2.	Одноклассники (Ok.ru)	отечественная соц.сеть	31 млн.
3.	Фейсбук (Facebook.com)	зарубежная соц.сеть	21 млн.
4.	Маил ру (My.mail.ru)	отечественная соц.сеть	16 млн.
5.	Инстаграм (Instagram.com)	зарубежная соц.сеть	12 млн.
6.	Твиттер (Twitter.com)	зарубежная соц.сеть	6 млн.

Социальная сеть «Facebook» (2004 г.), являясь одной из самых первых социальных сетей, получила широкую всемирную известность с 2006 года. Сравнивая «Facebook» с другими социальными сетями, следует отметить ее преимущества: простая и легкая регистрация, удобная навигация, огромное количество зарегистрированных пользователей, удобная статистика сбора информации о посещении и др. Ею, в основном, пользуются россияне, обладающие высокой степенью образованности, занимающие престижные должности, а также молодежь в возрасте от 25 до 45 лет.

Сегодня социальным сетям «Фейсбук» и «Инстаграм» отдают предпочтение те подписчики, которых можно по возрастному критерию рассматривать как потенциальных абитуриентов второй ступени высшего образования – магистратуры. Руководство института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ проводит системный мониторинг позиционирования образовательных программ бакалавриата и магистратуры в социальных сетях.

Таким образом, понимая позиционирование как мощный инструмент презентации магистерской программы, мы смоделировали этапы работы продвижения бренда образовательной программы «Раннее детство»:

- 1 этап: создание тематических постов «на территории» группы «ИППО». Цель: анализ рынка образовательных услуг столицы и выделение конкурентных преимуществ. Изучение потребности целевой аудитории и предложения конкурентов (май – сентябрь 2020г.);

- 2 этап: создание отдельной группы в социальной сети «Фейсбук». проектирование политики позиционирования. Цель: выбор названия группы, эмблемы, разработка стратегии позиционирования, выделение тематики постов и каналов коммуникации с потенциальным подписчиком (октябрь 2020г. – декабрь 2020 г.);

- 3 этап: внедрение, развитие и гибкая стратегия позиционирования группы «АРД». Цель: создание и развитие имиджа группы, конкретизация стиля коммуникации, расширение тематики постов, активизация комментариев и других реакций; привлечение в группу новых подписчиков (январь 2021 г. – по настоящее время).

Первые самостоятельные шаги в социальной сети «Фейсбук» группа, начала делать с октября 2020 года (20 октября – день рождения группы), позиционировав себя как «Академия раннего детства» («АРД»). В период приемной кампании 2020 года в группе

«АРД» были размещены первые информационные посты о магистерской программе «Раннее детство». Социальные сети «Instagram» и «Facebook» являются взаимодополняемыми, что позволило интегрировать их под одним брендом. Позиционирование и брендинг магистерской программы подкреплялось фотоматериалами учебных занятий, итоговыми результатами педагогической практики магистрантов, представленные как методические онлайн-консультации для родителей по вопросам воспитания и обучения детей до 3 лет.

На втором этапе, развивая данный контент, мы осуществляли системный анализ основных критериев успешности: вели учет публикаций, комментариев, реакций, определяли наиболее результативные дни и часы, приглашая участников группы к дискуссиям, знакомили с социальными проектами в области перинатологии (перинатальной медицины, перинатальной педагогики, перинатальной психологии), развития и образования детей младенческого и раннего возраста.

Тематика публикаций в группе «Академия раннего детства» охватывает самые различные направления: анонсы и отчеты мероприятий; учебные материалы для занятий; навигация мест интересных событий (интерактивные площадки); обсуждение новинок тематической литературы; консультации магистрантов в качестве экспертов; ролики, фильмы, тесты и др. Количество подписчиков за 5 месяцев выросло до 116 человек. К поддержке данного контента, кроме магистрантов-старшекурсников подключаются и магистранты 1 курса.

Мы пришли к выводу, что крайне важно поддерживать активное позиционирование магистерской программы «Раннее детство» в социальной сети. Вместе с тем, мы столкнулись с рядом острых проблем: руководство и ведение группы в социальной сети процесс достаточно трудоемкий, требующий значительных временных затрат. Социальная сеть «Facebook» является одной из мощных маркетинговых систем, позволяющих успешно позиционировать магистерскую программу «Раннее детство» на рынке образовательных услуг столицы.

### *Литература*

1. Ганичева А.Н. Технологии дистанционного образования в непрерывном профессиональном образовании взрослых /А.Н.Ганичева /Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы III Международной научно-методической конференции. - 2016. - С. 45-49.
2. Ганичева А.Н. Проектирование программ подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы с детьми раннего возраста: принципы и технологии. /А.Н.Ганичева. /Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски. Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2020. - С.87-92.
3. Образовательный маркетинг. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://spravochnick.ru/marketing/obrazovatelnyy\\_marketing/](https://spravochnick.ru/marketing/obrazovatelnyy_marketing/)
4. ФОМ. Онлайн-практики россиян: социальные сети [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12495> (25 марта 2021 года).
5. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/А.И. Савенков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

*Андрюшина П.А.*  
*магистрант программы «Раннее детство»,*  
*ГАОУ ВО МГПУ ИППО*  
*Григорьева М.В.*  
*магистрант программы «Раннее детство»,*  
*ГАОУ ВО МГПУ ИППО*

## **ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К РОДИТЕЛЬСТВУ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Авторы статьи рассматривают дефиницию «родительство» как актуальную международную проблему, анализируя опыт ее решения в России, США и Польше. В статье выявляются причины возникновения семейных проблем и основные этапы подготовки современной молодежи к родительству. Представленный отечественный и зарубежный опыт подготовки молодежи к родительству открывает новые горизонты к решению данной проблемы на современном этапе.*

*Ключевые слова: родительство, подготовка к родительству, семья.*

Анализ научной литературы убедительно доказывает, что в современном обществе с каждым годом все чаще возникают деструктивные конфликты в семьях, возрастает число разводов, дети воспитываются в неполных семьях, что может в дальнейшем повлиять на изменение их психики, поведения, построение своей будущей семьи. Как следствие, в подростковом возрасте у таких детей может проявляться девиантное и делинквентное поведение, постановка на учет в детскую комнату полиции, а случаев регистрации безнадзорных детей становится все больше. Безусловно, на это оказывают влияние множество и иных факторов, но важно отметить, что обстановка в семье, дисгармоничные супружеские отношения и проблемы детско-родительских отношений напрямую влияют на ценностные ориентации молодежи как будущих родителей, формируют взаимоотношения со сверстниками. Особо остро стоит проблема утраты семейных ценностей и традиций [3, с. 125].

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является недостаточное внимание к вопросам подготовки молодежи к ответственному родительству. В учебных планах образовательных организаций, как правило, отсутствуют специальные дисциплины или курсы по выбору, ориентирующие молодежь на решение проблем семьи, брака, осознанного родительства. Вместе с тем, практический опыт доказывает, что у молодежи есть потребность обсуждать эти проблемы, дискутировать о регистрации/не регистрации брачных отношений, возрасте вступления в брак, количестве детей и т.п. [3, с. 126].

Если детство будущих супругов прошло в неблагополучной семье, то вероятность построения гармоничной семьи невелика - им бывает труднее выстроить доверительные отношения со своим ребёнком, сложнее найти пути разрешения семейных конфликтов.

Таким образом, в реальности, став родителями, без должных знаний и осознанной подготовки к этому этапу жизни партнеры сталкиваются с различными проблемами и трудностями. Переход от супружества к родительству порождает не только изменение всех функций внутри семьи, но и рождает неудовлетворенность ожиданий, регресс в семейных отношениях, приводит к внутрисемейным ссорам и конфликтам [2, с. 103].

Родительство можно рассматривать как социальный институт, в котором есть свои нормы и статусы, признаки, ценности и традиции. Как социокультурный феномен родительство представляет собой интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания.

Ему присущи несколько аспектов: количественный аспект (рождение детей); содержание детей (каждому ребенку необходимо создать комфортные условия

существования в материальном, психологическом плане); социализация; родительство объединяет в себе этапы рождения и воспитания ребенка.

Как психологический феномен родительство по утверждению Р.В.Овчаровой является не только базовым жизненным предназначением, но и значимой социально-психологической функцией каждого человека [1, с. 16]. В исследованиях Ю.А.Полкановой и О.Е. Черствой подчеркивается, что подготовка к родительству – это совокупность воздействий на молодых людей с целью включения в детско-родительские отношения [3, с.126]. Таким образом, можно заключить, что готовность к родительству у людей возникает только благодаря их целенаправленной системной подготовке.

В полноценной семье дети знакомятся со взаимоотношениями между мужчиной и женщиной, узнают о социальных ролях мужа и жены, отца и матери, получают представления о построении своей будущей семьи. Однако даже в полноценной семье молодые люди получают недостаточно знаний, поэтому возникает потребность в подготовке к родительству. Большинство исследований признают влияние родительской семьи в качестве образца, предлагая определенную модель родительства, но, каждый из будущих родителей пропускает ее через призму своих взглядов и убеждений.

Принимая во внимание, что основной вектор деятельности молодёжи направлен на учебу и в образовательных организациях (школа, колледж, институт, университет) они проводят большую часть времени, необходимо рассмотреть возможность формирования ценностных ориентаций на семью и родительство в рамках введения специальной дисциплины или курса по выбору по подготовке молодежи к осознанному родительству.

Осознавая актуальность поставленных проблем, московское правительство выделило в программе «Столичное образование» одно из приоритетных направлений работы – подготовку молодежи к осознанному родительству. Мы убеждены, что в процессе обучения в ВУЗе могут и должны решаться проблемы подготовки молодёжи к вступлению в брак, воспитанию детей, формирование осознанной готовности к родительству и решению проблем семейного воспитания.

В середине XX века проблемы подготовки к родительству были очень актуальны, так как жизненный цикл людей сильно изменился, стали исчезать былые традиции, государство начало закрывать «домашние школы». Для решения такой проблемы в СССР в школы пытались ввести «Родительский всеобуч». Данное педагогическое просвещение родителей было направлено на расширение их знаний по педагогике и психологии, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, формирование у них представлений о том, как правильно готовить детей к родительству, знакомить их с семейными ценностями, традициями и тому подобное. «Родительский всеобуч» предлагал психолого-педагогическое сопровождение и консультирование родителей учеников, формирование у них знаний, умений в вопросах воспитания и обучения школьников.

Следующий этап привлечения будущих родителей к проблематике семьи и детства связан с опытом внедрения в курс школьной программы учебную дисциплины «Этика и психология семейной жизни». На этих уроках рассказывали про значение и функции семьи, этапы построения семейных отношений, закладывали этические принципы урегулирования разногласий в семье, формировали семейные ценности ответственности за воспитание детей и т.п. Однако, введение в школе «Родительского всеобуча» и преподавание «Этики и психологии семейной жизни» столкнулись с рядом объективных проблем (поиск новых технологии обучения, связанных с доверительным стилем; формализм преподавания и др.) и постепенно, потеряв свою эффективность, исчезли из школьной программы.

Сегодня в России ощущается острая проблема, связанная с организацией четкой и планомерной работы по подготовке молодежи к родительству. В образовательных организациях педагоги ищут современные платформы для бесед и дискуссий с молодежью о значении семьи и брака, защите семьи и детства, ответственности членов семьи за воспитание детей и др. На таких встречах-беседах важно вместе поразмышлять о том, как меняются взаимоотношения членов семьи с появлением ребёнка, рассмотреть варианты

выхода из кризисов семьи, пояснить феномен предродовой и послеродовой депрессии (присущие обоим родителям) и пути выхода из трудных жизненных ситуаций.

Рассматривая зарубежный опыт подготовки к родительству, можно констатировать, что каждая страна по-своему организует эту работу. В американских школах большое внимание уделяют подготовке молодых людей к браку, рассказывая им о взаимоотношениях внутри семьи, об ответственном материнстве, половом воспитании. Главная цель американской педагогики в вопросе подготовки к родительству – это развитие навыков построения успешных отношений во всех сферах семьи. Результатом планомерной работы является то, что молодёжь стремится иметь крепкую, дружную и полноценную семью, которая будет соответствовать современным требованиям общества [4, с. 102].

В США подготовка к родительству направлена на то, чтобы ученики в образовательных организациях расширяли свои знания, умения, навыки. Педагоги рассказывают молодым людям об особенностях развития ребенка, о мерах предосторожности, которые необходимо соблюдать при планировании беременности, сопровождении рождения ребенка на всех этапах его развития. Педагоги предоставляют не только теоретическую, но и практическую информацию, которую в дальнейшем можно будет применить.

Анализируя опыт европейских стран, приведем в качестве примера подготовки молодежи к родительству одну из них - Польшу. Типичная польская семья это 2+2 - нуклеарная, в такой семье два родителя и два ребенка. Государство проводит специальную работу для популяризации подобного образа семьи, стимулирует и агитирует молодых людей, чтобы они пытались воплотить данный образец в реальной жизни. Средства массовой информации, образовательные организации и другие социальные институты прделывают большую работу по подготовке к родительству молодого поколения. Благодаря этому, молодёжь узнает о важности рождения детей, их знакомят с тем, как государство помогает и поддерживает семьи с детьми, что существуют специальные программы психологической поддержки [2, с. 105]. Таким образом, у молодых людей не возникает страха перед рождением ребенка.

Лозунг Овчаровой Р. В. «Будущее общества - это сегодняшнее состояние родительства» остается актуальным и сегодня. Пилотажное изучение потребности современной молодежи в информации по проблемам семьи, брака и родительства, проявившийся в выборе тематики курсов по выбору, свидетельствует об устойчивом спросе на эту проблему.

Мы видим решение данной проблемы в разработке специализированного курса для студентов. Целью такого спецкурса будет ознакомление студентов с основами психологии семьи и семейных отношений, введение в перинатологию, основы семейной педагогики, вопросы экономики семьи и семейной медицины.

Целесообразно продумать стилистику образовательного процесса, интерактивные технологии преподавания цикла учебных занятий, формы и методы контроля. Разработка и внедрение такого спецкурса позволит интегрировать все лучшие модели подготовки к родительству из прошлого опыта отечественной и зарубежной педагогики с учетом современных ИКТ-технологий и комплексно подойти к решению вопросов подготовки к родительству современной молодежи.

#### *Литература*

1. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. /Р.В.Овчарова. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.
2. Орехова Е.Я., Данилова И.С., Шайденко Н.А. Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контексте / Е.Я. Орехова, И.С. Данилова, Н.А. Шайденко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. - № 4 (52). - С.103-114.

3. Полканова Ю.А. Историко-педагогический анализ проблемы подготовки к родительству в России / Ю.А. Полканова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. - № 4 (34). – С. 125-129.

4. Шведова Д.В. Роль семьи в американском обществе и семейная политика / Д.В. Шведова // Женщина в российском обществе. – 2011. - № 4. – С. 100-107.

*Ермилина Т.А*

*студент магистратуры ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ИГРУШЕК ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Автор статьи характеризует игру как вид детской деятельности, обосновывая значение дидактической игры в развитии детей раннего возраста и ее образовательный ресурс. В статье определены структурные элементы дидактических игр, подчеркнута ведущая роль взрослого в их организации, представлены разновидности дидактических игр и игрушек для детей раннего возраста.*

*Ключевые слова: дидактическая игра, игрушка, ранний возраст.*

Ранний возраст является важнейшим периодом в жизни ребенка. Именно в этот период ребенок овладевает прямохождением, его речь становится средством общения, зарождаются и развиваются игровая и изобразительная деятельность, формируются разнообразные формы общения со взрослыми и сверстниками; учитывая сензитивность данного периода, ускоренно формируются психические новообразования в познавательной и индивидуальной сфере ребенка.

Л. С. Выготский утверждал, что ребенок раннего возраста находится в «силовом поле», так как в этот период вокруг него находится множество вещей и предметов. Каждый предмет побуждает ребенка к нему прикоснуться, поднять или, наоборот, не трогать. Ребенка 1-3 лет, увлеченного предметом, нельзя отвлекать, не следует нарушать процесс изучения предметов и их свойств.

Ребенок пока не способен самостоятельно определить назначение предметов, так как их свойства не указывают что с ними нужно делать и как их использовать. Включенный в игровое действие ребенок полностью концентрируется на игрушке и в этот период взрослый (педагог/родитель) помогает освоить предназначение и способы взаимодействия с предметом. [1, с. 127].

Игра – это вид деятельности ребенка, благодаря которой ребенок раннего возраста познает мир. Играя, ребенок развивает полезные привычки, знакомится со свойствами и предназначением предметов, в ней формируются познавательные психические процессы.

Дидактические игры, имеющие высокий образовательный потенциал, занимают в жизни ребенка раннего возраста особое место. Дидактическая игра, по своей сути, имеет ярко выраженный обучающий характер. Отличительная черта дидактических игр состоит в том, что дети не замечают, как овладевают учебным материалом, занимаясь интересной деятельностью, которая не требует больших усилий. Игра заставляет ребенка проявлять познавательную активность, исследовательское поведение, в ходе которого ребенок познает новое, устанавливает причинно-следственные связи, делает самостоятельные выводы.

С помощью дидактической игры закрепляются представления о свойствах предметов: величине, форме, цвете и др. Дидактические игры позволяют проводить мониторинг сенсорного развития, способны формировать сенсорный эталон у детей раннего возраста.

Использование дидактических игр в раннем возрасте разнообразно: они могут применяться в ходе игр-занятий или в повседневной жизни, как средство закрепления

формирующихся знаний и представлений, умений и навыков. Дидактические игры входят в группу игр с правилами и требуют от ребенка внимания, сообразительности, умения быстро ориентироваться в выборе правильного решения. Дидактические игры могут использоваться для индивидуальной работы с ребенком, иметь групповую и коллективную направленность.

Дидактическая игра представляет собой сильный стимул развития ребенка. В игре ребенок знакомится с окружающим миром, получает новые знания, закрепляет уже известные ему способы решения задач.

Дидактическая игра имеет свою структуру, в которую входят:

- дидактическая задача (представляет собой объявление того, чем дети будут заниматься в ближайшее время. Она определяется педагогом и реализуется на протяжении всей игры. Дидактическая задача, в отличие от игровой задачи, для детей раннего возраста определяется педагогом);

- игровые действия, которые являются основой дидактической игры (действия, которые происходят в игровой ситуации, например, «прятаться», «искать», «рисовать» и т.д.);

- игровые правила (с их помощью происходит организация игрового процесса, дети имеют представление о том, чего и почему нельзя делать);

- результат дидактической игры (с его помощью можно определить уровень усвоения детьми определенных знаний и представлений. Результат дидактической игры всегда направлен на развитие, а не просто на достижение цели любым путем.).

Дидактические игры для детей раннего возраста подразделяются на:

- игры с предметами и орудиями (вкладыши, пирамидки, шнуровки, «Шарик в ложке», «Собери цветок», «Подбери по цвету» и др.);

- настольно-печатные игры (разрезные картинки, лото и др.);

- словесные («Кто как кричит?», «Узнай и назови» и др.)

Дидактическая игра способствует развитию восприятия и эмоциональному опыту ребенка. Кроме обучающей компоненты, дидактическая игра способна развить у ребенка такие черты характера как: наблюдательность, дисциплинированность, сила воли, справедливость, учит детей быть честными при соблюдении правил.

Игрушки сопровождают ребенка на протяжении всего детства, начиная с самого рождения. Игрушка – это предмет радости и развлечения, который помогает детям усваивать правила и нормы поведения людей через создание игровых ситуаций.

Дидактическими игрушками называют такие игровые материалы, которые направлены на познавательное, речевое, физическое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие. В ходе игры ребенок использует дидактические игрушки, которые способствуют развитию мелкой моторики, познавательной активности, исследовательской деятельности.

А.И. Сорокина [3, с. 45] отмечала, что такие игрушки содержат в себе дидактические задачи, способствующие развитию ощущений, восприятия, памяти, мышления, речи, воображения, внимания. Играя с ними, дети способны научиться находить и различать предметы, их свойства, знакомятся с новыми понятиями и явлениями. Природный материал разнообразные картинки выполняют те же функции. Использование этих предметов помогает ребенку окунуться в игровую сферу, что вызывает у него положительные эмоции и улучшает самочувствие.

Дидактическими игрушками могут быть шарики, конусные башенки, цветные контейнеры. Они хорошо развивают фантазию и сенсорное развитие ребенка, так как выполняют множество функций. С помощью них можно придумать большое количество развивающих игр-упражнений для детей раннего возраста. Взаимодействие с дидактическими игрушками позволяет ребенку познакомиться со свойствами предметов, научиться взаимодействовать с ними, получить определенные навыки и умения.

В современном мире существует большое количество самых различных игрушек, но следует понимать, что ребенку важно не их количество, а разнообразие игрового оборудования. Даже с помощью одного предмета можно создать огромное множество игровых ситуаций, тем самым развивая воображение. Взрослый является проводником ребенка в предметный мир и его основная задача — научить ребенка взаимодействовать с игрушкой.

Существуют несколько видов игрушек:

- игрушки, которые способны разбираться формируют у детей способности анализировать, сравнивать, находить нужную часть, классифицировать;
- образные игрушки формируют у ребенка представление об окружающем мире, обогащают словарный запас, развивают воображение, мышление и речь;
- технические игрушки способны развивать творческие и конструкционные способности ребенка, формируют представление о техническом мире;
- с помощью строительного материала происходит знакомство детей со свойствами объемных геометрических тел. Дети способны наглядно изучить что такое форма, цвет, размер, расположение объекта в пространстве.

Е. А. Коссаковская говорила, что чем меньше ребенок, тем выше значение игрушки для его психического развития. Важно подбирать игрушки для детей раннего возраста с учетом возрастного и индивидуального развития ребенка, образовательного потенциала игрового оборудования. В этот период психическое развитие очень интенсивно, в таком же темпе происходит смена задач, методов и средств воспитания [2, с. 17].

Дидактическая игра, имея огромный потенциал в раннем возрасте, выступает в качестве ведущей деятельности - как предметно-манипулятивная деятельность, как деятельность с предметами и игрушками. Значение и ресурсность дидактической игры трудно переоценить, но важно осознавать, что только компетентный взрослый – педагог и родитель, способен в полной мере использовать ее образовательный потенциал.

#### *Литература*

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. -1966. - № 6. – 33 с.
2. Коссаковская Е. А. Игрушка в жизни ребенка / Е. А. Коссаковская. - М.: Просвещение, 2000. - 464 с.
3. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. - М.: Просвещение, 2011. - 583 с.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - Самара: Издательство "Учебная литература", 2005. - 80 с.

**Копченова Ю.С.**

*Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

### **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА**

*В статье рассматриваются особенности развития речи детей-билингвов в период раннего детства. Автор, анализируя основные стратегии воспитания в семье ребёнка-билингва, раскрывает основные ошибки при интерференции языков.*

*Ключевые слова: билингвизм, ранний возраст, речевое развитие.*

*The article deals with the peculiarities of speech development of bilingual children in early childhood. Analyzing the main strategies of raising a bilingual child in the family, the author reveals the main mistakes in the interference of languages.*

*Key words: bilingualism, early age, speech development.*

В современном мире отмечается тенденция перемещения населения из сельской местности проживания в города или мегаполисы. Наша страна не является исключением, практически две трети населения живут в городах. Мотивацией к переезду являются множество различных причин объективного и субъективного характера: люди переезжают в города по разным причинам, преимущественно, по экономическим, предоставляющим большие перспективы поиска работы и карьерного роста.

Определимся с центральным понятием: кто такие билингвы? И. А. Истомина [1] под билингвизмом понимает владение и попеременное пользование одним и тем же лицом разных языков. Согласно Е. Л. Кудрявцевой и Т. В. Волковой [2] билингвизм может быть как естественным (когда семейный язык и язык общества проживания не совпадают), так и искусственным (изученный с педагогом-носителем другого языка). Естественный билингвизм – это не учебное и не благоприобретённое многоязычие. Он предполагает активное, свободное владение двумя языками, а также возможность открытой коммуникации на обоих языках с переключением кодов (вербальных и невербальных).

Билингв способен воспринимать оба языка одновременно, для него естественна и понятна не только речь, но и особенности построения языков (произношения, грамматический строй и другое), он может «мыслить» на этих языках. Следует отмечать разницу между тем, кто является билингвом и тем, кто изучает второй язык. Изучая второй язык после первого (родного), происходит наложение первого языка на второй (он мысленно переводит на свой или со своего родного языка). Это проявляется, например, в виде акцента, нарушении грамматического строя, нарушении порядка слов в предложении и других.

Обратимся к особенностям речи билингвов, сложностям в их речевом развитии, к проблемам, с которыми они сталкиваются. При одновременном обучении нескольким языкам у детей происходит интерференция языков, которая проявляется в смешении [1, 3]:

- слов (ребёнок выбирает слова, которые короче или легче произносятся);
- фонематических норм (заменяют мягкие и твёрдые звуки, добавляют лишние звуки в словах);
- орфоэпических норм (путает постановку ударения в языках);
- грамматики (перенос закономерностей одного языка на другой; испытывают сложности в употреблении родовых понятий; некорректно используют окончания падежей);
- морфологических норм (присоединение к корневым основам одного языка окончания другого);
- языков (неразличении на каком языке говорит).

У детей-билингвов в овладении языком и становлении речи в раннем возрасте отмечаются следующие особенности:

- время долгого «молчания» (начинают позже говорить);
- меньший набор слов, чем у детей такого же возраста, говорящих на одном языке, но суммарная сумма из слов нескольких языков больше;
- при отсутствии языковой практики второй язык может забыть;
- дети испытывают сложности в употреблении и понимании скрытого смысла, подтекста, иносказаний, поговорок, пословиц;
- не усваивают интонацию языков.

В норме речевого развития ребёнка раннего возраста сначала происходит неразличение языков, смешение их, затем начинается постепенное разграничение, а к трем годам смешение прекращается [1].

Для правильного речевого развития ребёнка в период раннего детства взрослым рекомендовано не смешивать языки, чтобы у ребенка была возможность научиться отличать один язык от другого (иначе ребёнок будет воспринимать смешение языков как норму).

Обращаем внимание, что процесс формирования речи – процесс длительный и трудоемкий, для того чтобы ребёнок вырос билингом, необходимы усилия и огромный вклад со стороны родителей. Без этого невозможно освоение детьми «чистых» языков. Рассмотрим, какими бывают семьи билингов и какие стратегиями используют родители.

Согласно «Комплексному подходу к обучению языку детей-билингвов» предложенному Е. Л. Кудрявцевой и Т. В. Волковой [2] заинтересованы в билингвальном развитии детей три группы родителей:

- оба родителя – носители другого (не официального языка);
- один родитель – иноязычный, другой – носитель официального языка;
- оба родителя – носители официального языка, но заинтересованы в раннем освоении ребёнка иностранного языка.

Раскроем основные стратегии, которых по мнению О. Паршаковой [3] придерживаются семьи с ребёнком-билингвом:

1. *«один родитель – один язык»*. Характерна для семьи, где родители представители разных языковых культур. Каждый родитель говорит на своём языке с ребёнком. Такой подход предполагает большую степень доверия в семье и интерес к традициям и языковым культурам друг друга.

2. *«одна ситуация – один язык»*. Оба родителя говорят на одном языке дома, другой язык приобретается в учебном заведении и все дома. Подходит для тех семей, которые иммигрировали из одной страны (или переехали из одного региона) на территорию с другим официальным языком. Однако, если родители - представители разных языковых культур, то ребёнку будет сложнее усвоить чистую речь, так как тот, у кого язык неродной может допускать ошибки и ребёнок может перенять их. Кроме того, важна практика речевой активности на двух языках.

3. *«одно место – один язык»*. Оба проявляется, когда родителя разговаривают на двух языках. Эта стратегия имеет сложности в организации: необходимо жёсткое разграничение в каком месте и на каком языке разговаривать (например, искусственно создать пространство для каждого языка, это может быть конкретная комната, детская площадка и другое), иначе ребёнок будет путаться, когда на каком языке говорить.

Важно отметить, что кроме решения задачи овладения ребёнком основ разного языка, должна быть возможность их постоянного применения, так как, если им не пользуются активно, существует тенденция к забыванию языка,

В качестве решения такой проблемы в работе с детьми раннего возраста целесообразно предложить следующие варианты:

- чтение рассказов, сказок, потешек и других малых фольклорных форм на разных языках;
- создание пространства в детской с игрушками разных народов; погружение в культурный мир и традиции разных народов (соответствующих родному и другому языкам);
- использование традиционных игр разных народов (например, играть в «Сороку-белобок» на русском языке, а «Round and Round the Garden» на английском языке).

Особенно важно, чтобы ребенок имел возможность общения на разных языках с другими людьми (детьми или взрослыми). Благодаря такому общению ребёнок сможет быстрее освоить язык, справиться с исправлением грамматических и иных ошибок в речи. Родителям, в таком случае, рекомендовано самим организовывать такое общение.

Следует отметить и важность повторения всех обучающих игр и действий на разных языках. Например, играя с геометрическими фигурами важно играть в них на двух языках, используя каждый язык в отдельности. Например, после игры на русском языке, следует повторить ту же игру на другом языке.

Для билингвального обучения самым подходящим является ранний возраст, обучение языкам после раннего возраста сопровождается сложностями в произношении, усвоении грамматики, наличием акцента из-за того, что второй язык изучается на основе первого. Для

того, чтобы вырастить ребёнка билингвом необходимо огромное вложение сил со стороны всех взрослых, окружающих ребёнка, а также определенные средовые условия, поскольку для активного развития речи необходима практика активного слушания и повторения.

У детей-билингвов происходит интерференция языков, однако при активном употреблении нескольких языков в речи, в норме к трем годам происходит полное разъединение языков. И усвоенные языки становятся «чистыми», лишёнными множества ошибок, которые свойственны при изучении второго языка после первого.

#### *Литература*

1. Истомина И. А. К вопросу об учёте особенностей речевого развития детей-билингвов при организации образовательного процесса /И. А. Истомина. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 3 (60). – С. 189- 194.

2. Кудрявцева Е. Л. Комплексный подход к обучению языку детей-билингвов / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова. – Рига: Retorika-A, 2014. – 232 с.

3. Паршакова О. Воспитайте ребёнка билингвом! [Электронный ресурс]. – URL: [http://books.google.de/books?id=HrckoQCoSL4C&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.de/books?id=HrckoQCoSL4C&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). (Дата обращения 22.03.2021).

УДК 373.23

*Кузьмина Д.М.*

*Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АНИМАЛОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*В статье раскрываются сущность понятия «анималотерапия», представлены лучшие медико-педагогические практики; выделены основные принципы ее организации, доказана эффективность использования анималотерапии как средства реабилитации взрослых и детей с ОВЗ. Автор делает вывод о необходимости разработки новых программ, методик и ресурсного обеспечения анималотерапии для занятий с детьми в период раннего детства.*

*Ключевые слова: анималотерапия, иппотерапия, фелинотерапия, канистерапия, дельфинотерапия, адаптация, ранний возраст, раннее детство.*

*The article reveals the essence of the concept of "animal therapy", presents the best medical and pedagogical practices; highlights the main principles of its organization, proves the effectiveness of using animal therapy as a means of rehabilitation of adults and children with disabilities. The author concludes that it is necessary to develop new programs, methods and resources for animal therapy for classes with children in early childhood.*

*Keywords: animal-therapy, hippotherapy, felin-therapy, canistherapy, dolphin-therapy, adaptation, early age, early childhood.*

История анималотерапии уходит корнями в далекое прошлое. Еще с древних времен человечество замечало, что после верховой езды улучшается самочувствие и поднимается настроение. Общение и с другими видами животных приносило удовольствие и облегчение от жизненных тягот. Наши предки на интуитивном уровне проникались доверием к животным. Польза и накопленный опыт человека, опосредованный общением с различными видами животных, привел к становлению отдельной науки, занимающейся изучением влияния животных на физическое и психоэмоциональное здоровье человека – анималотерапии.

Анималотерапия представляет собой метод психотерапии, в котором животное выступает в качестве психотерапевтического средства, которое посредством взаимодействия человека с животным наблюдается медико-психологический эффект.

Г.Г.Филиппова подметила основные отличительные черты анималотерапии от других терапевтических средств, которые состоят в следующем:

- ввиду того, что животное имеет свой внутренний источник активности, оно становится относительно непредсказуемым и для пациента, и для специалиста-терапевта;

- у животного отсутствуют смысловая и оценочная функции по отношению к людям, поэтому оно всегда выражает то, что действительно чувствует в данный момент по отношению к человеку-партнеру; этот признак позволяет при контакте с животным расслабиться и не использовать психологическую защиту;

- животное имеет собственную мотивацию и включается в процесс взаимодействия с человеком, активно эту позицию проявляя. [6]

В современной теории практике выделяет несколько направлений анималотерапии, отличающихся друг от друга разновидностью используемых животных:

- *иппотерапия* - это вид анималотерапии, сконцентрированный на общении с лошадью и влиянии верховой езды на физиологию человека;

- *фелинотерапия* – вид анималотерапии, изучающий влияние на здоровье и психику человека общения с кошками;

- *канистерапия* - это терапия при помощи собак;

- *дельфинотерапия* – терапия с участием дельфинов и др.

Положительное влияние анималотерапии на здоровье взрослого человека научно доказано уже давно. Значительную часть исследований в области анималотерапии занимают медико-психологические технологии, направленную на физическую и психологическую реабилитацию людей после травм. В последние десятилетия увеличилось число исследований в области применения анималотерапии в реабилитации детей с ОВЗ. Таким образом, логичен вопрос - если анималотерапия так эффективно влияет на здоровье взрослых, как она может использоваться в работе с детьми раннего возраста и будет ли иметь социально-педагогический эффект для детей с ОВЗ?

Ответом на этот вопрос можно считать довольно редкие и уникальные научные работы, посвященные изучению эффекта анималотерапии на детей раннего возраста. Знакомство ребенка с животным не стоит откладывать, так как оно с приучает ребенка ответственности за жизнь другого создания, аккуратности в обращении с живыми существами. Дети до года еще не в полной мере овладевают осознанной активной речью, а животные вовсе ее лишены, что позволяет с обеих сторон базироваться только на эмоциях и чувствах, развивая эмпатию ребенка. Наладить контакт с животными детям порой бывает проще, чем со взрослым человеком, так как животное не имеет оценочного суждения. А это значит, что животное ребенка не осудит и не будет оценивать его поведение с точки зрения общественных норм. Ребенку проще раскрыть все свои эмоции «созданию», которое само от него ничего не скрывает, а наоборот, только делится своими искренними эмоциями.

Авторы А.А. Кошелева, Н.Н. Капустина, Н.С. Купченко [3] обратили внимание на то, что анималотерапия может выступать в роли поддержки адаптируемых к ГКП детей раннего возраста. В своем исследовании они доказали, что применение анималотерапии успешно используется для сохранения психического и физического здоровья детей, сокращает сроки адаптации к ДОО, создавая успешные условия для социализации детей раннего и дошкольного возраста.

Авторы рекомендуют использовать в работе с детьми раннего возраста некрупных животных, такие как: черепахи, рыбки, хомяки, кролики, попугаи и др. В экспериментальных группах кратковременного пребывания был организован живой уголок, где дети, совместно с педагогами и родителями ухаживали за животными. Благодаря такому тесному и частому контакту и общению с животными, у детей формировались социально значимые качества заботы, ответственности, аккуратности, бережного отношения к живым объектам.

Сначала дети тренировались на игрушках, в виде животных, дабы не причинить вред и не спровоцировать их на агрессию. Таким образом, в ходе эксперимента, было

обнаружено, что в группах, где был организован живой уголок, адаптация у детей происходила намного быстрее и в более легкой форме. Многие дети, которые к тому времени могли озвучивать свои впечатления, говорили, что они больше всего хотят идти в сад, чтобы увидеться со своими любимцами [3].

Э.М. Тагиева [5] называет анималотерапию – «методом психо-коррекционной работы». Животные, по ее мнению, способны оказать кроме привычной медицинской, и социально-психологическую помощь. В исследованиях Э.М. Тагиевой выделяется важный пропедевтический этап, который должен происходить до реального знакомства ребенка с животным – ознакомление с образами животных. Этот этап, учитывая особенности этого возраста, является особенно важным для детей в период раннего детства, так как взаимодействие с реальным живым объектом может испугать ребенка, (крупные животные: дельфин, лошадь и др.).

Довольно продолжительным и, безусловно, более целесообразным для детей раннего возраста является этап формирования положительного отношения к животному. Важно, знакомя ребенка с образами животных, использовать художественную литературу (потешки, короткие стишки, и сказки), рассматривание иллюстраций, картинок, использовать в играх с детьми образные игрушки или игрушек-макеты животных. Первую встречу с животным должны предварять сформированные взрослым общие положительные аспекты, первичные знания и представления о животных, особенностях его поведения, повадках и аккуратно обращаться. [3]

Канистерапию М.К. Барминская [1] предлагает рассматривать, как эффективный метод развития у детей социальных навыков. Проведенное исследование доказывает, что с помощью собак-терапевтов обучение социальным навыкам в игровой форме протекает максимально легко. При организации взаимодействия «ребенок-собака» взрослый должен дать установку на наблюдение за собакой с целью верного бессловного понимания настроения и всех нужд животного. Такой способ формирования эмпатии позволяет, научившись «чувствовать» собаку, в будущем легче понимать и чувствовать другого человека [1].

В исследовании Н.Г.Быбиной [2] первоначально планировалось изучать проблемы реабилитации посредством иппотерапии только физиологические изменения в развитии детей раннего возраста, однако, изменения в социальной и волевой сфере жизни детей были настолько велики, что невозможно было не фиксировать и их. Автор отметил, что между детьми и лошадьми сформировалась крепкая связь, напоминающая дружбу. Дети, которые вначале эксперимента избегали общения и проявляли себя асоциально, на контрольном этапе эксперимента охотнее вступали в диалог со взрослыми. Результаты исследования доказали, что благодаря верховой езде произошел сильный толчок в мотивационной сфере детей, и, как следствие, у всех детей наблюдалась стабилизация психоэмоционального состояния. Исследование Н.Г.Быбиной установило, что лошадь может задавать всаднику ровный здоровый ритм сердцебиения. Кроме того, большое и сильное животное внушает безопасность, а езда в седле — ещё и уверенность в своих силах. При этом, наилучший эффект иппотерапия даёт в младенческом возрасте [2].

Эффективность дельфинотерапии, по мнению А.В. Новикова [4], во многом обусловлена уникальными сенсорными способностями животных, а также их интеллектом, легкостью в обучении и дружелюбием по отношению к представителям других видов, в том числе и к человеку. Он отмечает, что детям раннего возраста комфортно находиться в воде; при правильной работе с дельфинами животное становится для детей другом, понимающим его без слов и готовым к совместному веселому времяпровождению.

Анализ медико-, психолого-педагогической литературы, позволил прийти к выводу, что технологии и методики применения анималотерапии для детей раннего возраста эффективны, однако таких исследований пока немного. Анималотерапия на современном этапе нуждается в дополнительной популяризации. Ввиду того, что в мегаполисе сложным выделить и централизовано организовать единое комплексно оборудованное пространство

под конюшни, ипподромы и дельфинарии, проблемы ресурсного обеспечения анималотерапии продолжают оставаться острым вопросом. Актуальным остается и вопрос разработки новых программ, методик и ресурсного обеспечения анималотерапии для занятий с детьми в период раннего детства. Мы убеждены, что целенаправленное общение с подготовленными животными и специалистами, может благоприятно сказаться на психическом и физическом развитии детей раннего возраста.

#### *Литература*

1. Барминская М.К. Глазами психолога: роль канистерапии в развитии социальных навыков у детей / М.К. Барминская // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. – Пермь: ПГГПУ, 2017. – С. 14.
2. Быбина Н. Г. Опыт проведения АНО ЦИАС «Полюшко» реабилитации лиц с ОВЗ методом иппотерапии /Н. Г. Быбина // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. – Пермь, 2017. - С. 14–17.
3. Кошелева А.А. Поддержка адаптируемых детей раннего дошкольного возраста методами анималотерапии и экотерапии / А. А. Кошелева, Н. Н. Капустина, Н. С. Кунченко // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 675-678.
4. Новиков А.В. Дельфинотерапия: мифы и реальность /А.В. Новиков // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. – Пермь, 2017. – С. 30-33.
5. Тагиева Э. М. Анималотерапия — как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и школьного возрастов /Э. М. Тагиева // Молодой ученый. — 2017. — № 14.1. — С. 21-24.
6. Филиппова Г. Г. Зоопсихология и сравнительная психология / Г.Г.Филиппова // М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 544 с.

**Ладоркина Е.П.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*elena\_ladorkina@list.ru*

*Научный руководитель Полковникова Н.Б.*

*доцент, канд. пед. наук, доцент департамента педагогики*

*Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ*

### **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Статья посвящена изучению психолого-педагогического сопровождения речевого развития детей раннего возраста. Затронуты тема проблем и рисков на разных этапах речевого развития. Рассматриваются факторы, ведущие к дефицитам речевого развития, а также их причины, не всегда связанные с возрастными особенностями ребенка. Описаны типичные ситуации, при которых психолого-педагогическая коррекция нарушений речевого развития детей начинается после трех лет. Вследствие этого педагогические воздействия значительно теряют эффективность, упускаются возможности сензитивного периода развития речи, когда роль близкого взрослого незаменима, а эмоционально-насыщенное общение ребёнка со взрослым крайне необходимо. Ставится исследовательская проблема поиска эффективного психолого-педагогического сопровождения речевого развития детей раннего возраста.*

*Ключевые слова: общение с близкими взрослыми, развитие речи, ранний возраст, словарный запас, эмоциональный контакт.*

Ранний возраст – период, способствующий успешному речевому развитию ребенка в игровой деятельности, в ходе общения в различных режимных моментах. Для развития речевой активности ребенка во взаимодействии с взрослым необходимо специально создавать мотивирующие ситуации.

Рассмотрим этапы речевого развития. На первом году жизни у ребенка происходит активное развитие головного мозга, слуха, органов речи. Одновременно с развитием мозга развивается физический и фонематический слух. С развитием слуха у младенца появляются голосовые реакции, он издает звуки, слоги. В конце шестого месяца ребенок понимает обращение к нему по имени. В этот период ребенок стремится отыскать источник звука, поворачивает голову в его сторону. Развивается понимание названий предметов, артикуляция. Звуки постепенно складываются в слоги, формируя этап предречевого развития, называемого лепетом. Первые лепетные слоги приобретают смысл благодаря матери, которая слышит в этих слогах слова. По реакции взрослого ребенок начинает понимать сформировавшееся в процессе лепета слово. Первый год жизни – подготовительный этап к овладению речью. Младенец понимает отдельные слова и соотносит их с конкретными предметами. Запас слов у годовалых детей колеблется от двух – трёх до десяти. Как правило, это упрощенные слова: «мама», «папа», «дай».

Второй год жизни характеризуется тем, что возрастает активный и пассивный словарь ребенка, способность к подражанию речи взрослых. Формируются активные речевые реакции, развивается понимание речи взрослого. Активный словарный запас пока не велик, но продолжает пополняться. Фразы возникают лишь тогда, когда активный словарь достигнет уровня в 40–60 слов. Для двухлетнего ребенка характерно неправильное произношение большинства звуков, смягчение отдельных согласных, неумение четко сохранять слоговую структуру слова, особенно в многосложных словах. В словарном запасе много облегченных слов: «бах» вместо «упал», «ням-ням» вместо кушать и тому подобные. Также характерно нечеткое произношение отдельных слов, отсутствие многих звуков, нет правильных грамматической связи между словами. Ребенок полутора-двух лет может издавать лепет, который представляется разговором. На самом деле он воспроизводит характерные для взрослых интонации, эмоции, ритм.

На третьем году жизни возрастает понимание ребенком речи. Он может задавать вопросы: «Где?» «Почему?», «Куда?». У большинства детей в период от начала третьего года жизни до трех лет происходит стремительное развитие словарного запаса. Ребенок узнает и называет предметы, называет действия («Мишка спит»). Различает и правильно пользуется глаголами настоящего и прошедшего времени. На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата улучшается, но произношение еще очень далеко от нормы и взрослые не всегда могут понять речь ребенка. Ребенок заменяет многие звуки более легкими для произношения («сюба» вместо «шуба», «тяй» вместо «чай»). Фонематический слух и артикуляция в этом возрасте еще не развиты окончательно, вследствие чего многие звуки в словах все еще произносятся неправильно. На третьем году жизни в словарном запасе ребенка интенсивно увеличивается количество существительных. Он употребляет почти все части речи, овладевает элементарными грамматическими навыками, изменяет слова по числам, родам, падежам [3].

Постоянное общение близкого взрослого с ребенком – это фундамент развития речевых навыков. Каждый ребенок индивидуален, поэтому при сходных условиях жизни, например, в аналогичной предметно-пространственной среде или при общей благополучной семейной обстановке, в ряде случаев могут возникнуть различные проблемы детского речевого развития. Так, например, в два с половиной года один ребенок уже может произносить связные предложения, имеет богатый словарный запас, наизусть

рассказывает короткие стихи. А его ровесник может ограничиваться словарным запасом из десяти – двадцати слов, понятных только близким взрослым.

Анализ биологических и социальных факторов, позволяет выделить две группы, которые ведут к проблемам речевого развития в раннем возрасте: внутренние и внешние. К внутренним факторам относят тяжелое течение беременности, наследственные факторы, инфекционно-вирусные заболевания, перенесенные в раннем детстве, травмы черепа, психоневрологические проблемы, особенности личности и мировосприятия ребенка. К внешним факторам нарушений речи относят плохую экологию, психическую травму, речевое окружение ребенка, несовершенство педагогических условий воспитания, педагогические ошибки [5].

Значимым внутренним фактором в последующем становлении детской речи служит пренатальное развитие и рождение. Предпосылки речевого развития возникают еще во время беременности и родов. В консультативно-диагностическом отделении Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук было проведено изучение особенностей речевого развития детей раннего возраста с проблемами здоровья для определения необходимых видов коррекционно-педагогического воздействия. Было выявлено, что задержка речевого и психического развития является следствием перинатального поражения центральной нервной системы и проявляется в виде незрелости эмоциональной сферы, низкого уровня сформированности возрастных психологических достижений и основных психических функций, а также в виде задержки темпа становления речи и трудностей поведения. Комплексная психолого-педагогическая помощь детям предполагает активное включение близких взрослых. Так, родителей ребенка раннего возраста предлагается обучить методам и приемам специализированной педагогической помощи и обеспечить возможность усвоения нового материала в домашних условиях, таким образом повысив эффект коррекционного воздействия [1].

Среди внешних факторов, обуславливающих дефициты речевого развития детей в раннем детстве наиболее распространены педагогические ошибки. Как правило, это две противоположные тенденции: либо недостаточное внимание к ребенку, либо гиперопека, обе они являются неблагоприятными факторами развития речи. Если общение с ребенком сводится к обычным бытовым моментам, с ним не играют, не читают книг, большую часть времени он «принадлежит самому себе», то развитие речи затормаживается. Важно помнить, что именно тесный эмоциональный контакт с матерью дает ребенку чувство защищенности, формирует базовое доверие к миру, способствует хорошему психоэмоциональному развитию малыша.

Иная ситуация складывается при гиперопеке, когда забота о ребенке сводится к тому, чтобы ребенок был хорошо одет и обут, накормлен и, одновременно, выполняется любая прихоть ребенка. Взрослый в этой ситуации не стремится полноценно общаться с ребенком, играть с ним. Здесь пропадает мотивация речевого общения. В этой ситуации важно изменить воспитание и обучение, скорректировать его. В играх с детьми важно поддерживать их инициативу и интерес к игровой деятельности. Это дает возможность ребенку проявить большую личностную активность, интерес в освоении окружающего мира. Ребенок раннего возраста лучше воспринимает непосредственное обращение взрослого. Поэтому для лучшего усвоения информации, желательно сесть рядом с ним, ласково обратиться по имени, смотреть в глаза. Речь взрослого должна быть эмоционально окрашена, сопровождаться жестами, мимикой. Не нужно использовать слова, фразы, которые ребенок не поймет, нужно говорить на понятном языке и объяснять значения слов.

Зачастую родители бывают обеспокоены тем, что ребенок двух лет практически не говорит. В эпоху информационных технологий взрослые не только сами все больше проводят время за гаджетами, но и считают вполне приемлемым дать ребенку в руки планшет с мультфильмом. Однако, со временем родители понимают, что время упущено и в дальнейшем все сложнее ребенку исправить нарушения речи. Чем раньше начать занятия

с ребенком, тем больших успехов можно добиться увлекательными, несложными, но в то же время нужными и важными занятиями для развития речи.

Целью развития речевых навыков является умение ребенка вести диалог и строить монологическое высказывание. Обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, обучение связной речи происходит постепенно, по мере взросления, и зависит не только от возрастных, но и от индивидуальных особенностей.

Необходимо помогать ребенку расширять словарный запас. Важно комментировать проявления его речевой активности. Если ребенок говорит: «дерево», можно ответить «высокое дерево» или «дерево с красивыми желтыми листьями» или «дерево, покрытое снегом».

Очень важно не игнорировать ребенка, а показать ему, что вы заинтересованы в том, что он говорит. Это еще больше воодушевляет, и мотивирует его. Необходимо помнить, что крайне важна похвала. Ведь именно на основе такого взаимодействия с близким взрослым складывается личность в целом, формируется уверенность в себе.

При общении не следует разговаривать с ребенком на «детском» языке, особенно если он может произнести, то или иное слово. Не нужно говорить «ляля», называя куклу, если при этом ребенок уже способен сказать слово «кукла».

Необходимо использовать любую возможность для расширения словарного запаса ребенка, для расширения его пассивного и активного словаря. В младенческом и раннем возрасте легче всего запоминаются слова, связанные с эмоциональными ситуациями, с какой-либо деятельностью. Совсем необязательно выделять определенное время для развития речи. Везде – в магазине, в ванной комнате во время купания, на прогулке необходимо показывать предметы, задавать вопросы. Можно прочесть короткое стихотворение или напеть песенку. Например, в магазине, можно проговаривать: «Сейчас нам нужно найти на полке молоко. Я вижу на нижней полке стоит молоко. Давай возьмем с полки и положим в корзину пакет с молоком. Потом заплатим кассиру деньги за молоко. Дома сварим кашу на молоке». Дети с огромным удовольствием сами помогают складывать продукты в корзину, а в некоторых гипермаркетах сейчас есть специальные детские продуктовые корзины.

Таким образом, одно из главных условия развития речи – постоянное, эмоционально-насыщенное общение с близкими взрослыми. Полностью согласна с мнением Д.Б. Эльконина, который отмечал: «Более часты случаи, когда задержка в развитии речи вызвана недостаточным общением взрослых с ребенком. Бывает так, что взрослые не только сами мало обращаются к ребенку, но и – это главное – не поддерживают его обращений к ним, предоставляя самому ребенку справляться с возникающими в его действиях затруднениями или не удовлетворяя желаний ребенка. Естественно, в таких случаях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослыми, он перестает обращаться к ним – в результате задерживается развитие его активной речи» [4: с. 63].

На этапе формирования речи очень полезны простые артикуляционные упражнения на развитие полного выдоха. Например, свистеть в свисток, дуть в дудочку, положить перышко на ладонь и подуть, задуть свечи на торте. Очень полезно обращаться к простым стихотворным формам: «Наша Таня громко плачет, уронила в речку ...» делать паузу, что бы ребенок продолжил. Можно также дополнить чтение стихов движениями. Несомненно, при чтении потешек, рассказывании сказок, стихов важно говорить с выражением. Вначале взрослый сам читает стихотворение, затем дает возможность ребенку закончить его.

Пальчиковые и артикуляционные игры, соответствующие возрасту, помогают накопить пассивный словарь и развить активный. Требуется читать ребенку стихи с выражением, не допуская интонационно-однообразных фраз. Не менее важно объяснять своими словами какие-то непонятные для ребенка моменты в стихах для того, чтобы ему легче было уловить смысл.

Необходимо учитывать, что дети-кинестетики воспринимают информацию «на ощупь», у них работает моторная память, поэтому в работе с ними лучше использовать

логоритмические элементы, совмещать разучивание стихотворений с движениями, танцами. Дети, у которых более развит аудиальный канал восприятия, воспринимают информацию через речь, звуки, музыку. Им можно не только выразительно читать, но и пропеть стихотворение. Дети-визуалы лучше воспринимают информацию через рисунок, картинку. Поэтому, читая ребенку, можно рисовать образы.

Необходимо находить время, чтобы побыть наедине с ребенком, чтобы не было ничего отвлекающего, например, работающего фоном телевизора. Можно вместе поиграть, почитать книгу, рассматривать и обсуждать картинки. Важно не количество, а качество проведенного вместе времени. Хорошо использовать прием «что вижу, то и говорю», наблюдать, комментировать все, что делает ребенок, чтобы его словарный запас постепенно пополнялся. Сказки, соответствующие возрасту ребенка, развивают детскую речь и мышление. Песни, детские стихотворения содержат ритм, рифму, что также способствует развитию речи.

Для развития речи крайне важен постоянный эмоциональный контакт, располагающий к доверительным отношениям, а также к тому, чтобы ребенок рос спокойным, активным и инициативным. Малыш всегда откликается на искреннюю заинтересованность взрослого, его умение доходчиво объяснить то или иное событие, задавать вопросы, внимательно выслушивать ответы. Для ребенка очень важно общение с близким взрослым, ощущение того, что с ним разговаривают на равных. Именно так поддерживается активность малыша, его интерес к жизни и, следовательно, его мыслительные процессы, речь.

Плодотворно влияют на развитие речи прогулки, игры на свежем воздухе. Новые впечатления, подкрепляемые живыми и эмоциональными репликами взрослого, обогащают жизненный опыт ребенка. Малышу нравится быть первооткрывателем на прогулке. Детское мышление, память, воображение речевые навыки активно развиваются, когда взрослый задает вопросы, а ребенок отвечает на них. Вопросы могут быть в форме: «Ты заметил, какие красивые желтые листья на этом дереве?» «Как ты думаешь, чьи это следы на песке?». Малыш слышит и стремится повторить устную речь взрослого, учится сравнивать, сопоставлять, начинает выделять себя как личность.

Определяющим фактором речевого развития в раннем детстве является постоянное общение со взрослым и ведущая деятельность ребенка. В первые три года жизни речь ребенка развивается поэтапно от гуления до простых предложений. Учитывая сензитивность данного периода, взрослому необходимо проявлять интерес и повышенное внимание к ребенку, познавать мир вместе с ним, побуждать к речевой активности. Большую угрозу развитию речи в раннем возрасте представляют гаджеты в руках детей с позволения взрослых. Несмотря на заинтересованность в развитии детей, родители часто препятствуют, а не помогают в стимулировании речи ребенка.

Особое внимание стоит уделить осложненной беременности и родам, как фактору слабого речевого развития с целью правильного психолого-педагогического подхода в выстраивании общего развития ребенка и развития речи. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста характеризуется прежде всего особенностью взаимодействия взрослого и ребенка, которое постоянно меняется в зависимости от возрастных особенностей ребенка. Но основу всегда составляют слова, прикосновения, жесты, улыбка, то есть тесный эмоциональный контакт. Большую значимость имеют совместные игры с ребенком, постоянные беседы, восприятие ребенком фольклорных и литературных произведений, объяснения в процессе совместной деятельности. Таким образом, ребенок осознает, что его слышат и понимают даже в тот период становления речи, когда еще не появились первые слова. В речевом развитии детей раннего возраста очень важно не упустить время, поддерживать тягу ребенка к постоянным открытиям, любознательность, познавательный интерес.

### *Литература*

1. Ганичева А. Н., Демидова Н. И., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Кожокарь С. В., Крулехт М. В., Козлова С. А., Полосухина Е.О., Полковникова Н.Б., Флегонтова Н.П., Шахманова А.Ш., Шукшина С.Е. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях. Монография. М. : Изд-во МГПУ. 2017. 196 с.
2. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Полковникова Н. Б., Флегонтова Н. П., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. М. : Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России. 195 с.
3. Лазуренко С. Б., Масленникова В. А. Особенности развития речи детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. 2011. № 7. С. 86–93.
4. Лебедева Ю. Стихи? Легко! // Мой кроха. 2013. № 7. С. 108–111.
5. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок. М. : Просвещение. 1988. 159 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.economics.com.ua/writer/4240/textbook/12174/maksakov\\_ai/pravilno\\_li\\_govorit\\_va\\_sh\\_rebenok](http://www.economics.com.ua/writer/4240/textbook/12174/maksakov_ai/pravilno_li_govorit_va_sh_rebenok) (Дата обращения 30.03.2021).
6. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.
7. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - Самара: Издательство "Учебная литература", 2005. - 80 с.
8. Эльконин Д. Б. Детская психология / ред.-сост. Д. Б. Эльконин. М. : Академия. 2011. 384 с.
9. Янушко Е. А. Помогите малышу заговорить. Развитие речи детей 1–3 лет. М.: Эксмо, 2016. 424 с.

***Ливадина Ю.В.***

*Магистрант ИППО*

*Профиль «Раннее детство», 2 курс, очная форма обучения*

*Научный руководитель - доцент департамент*

*педагогики ИППО к.п.н., доцент Ганичева А.Н.*

### **ПРОБЛЕМА ПОСЕЩЕНИЯ ДЕТСКИХ ТЕАТРОВ С ДЕТЬМИ ДО 3 ЛЕТ: ИЗУЧЕНИЕ ЗАПРОСОВ СЕМЬИ**

*Автор статьи, обосновывая необходимость разработки навигатора по детским театрам для родителей с детьми до 3 лет, приводит результаты опроса 174 респондентов. Результаты опроса родителей будут положены в разработку актуального навигатора с указанием адреса театра, его репертуара, места расположения, продолжительности и других значимых для выбора критериев.*

*Ключевые слова: бэби-театр, навигатор*

*Abstract: the author of the article, justifying the need to develop a navigator for children's theaters for parents with children under 3 years old, gives the results of a survey of 174 respondents. The results of the survey of parents will be used in the development of an up-to-date navigator with the address of the theater, its repertoire, location, duration, and other relevant criteria for the selection.*

*Keywords: baby theater, navigator*

Пилотажное исследование проблемы информирования родителей о влиянии театральных представлений для детей до 3 лет на всестороннее раннее развитие было проведено на базе общественной научно-практической лаборатории Теории и методики

раннего развития ребенка, созданной в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ в сентябре 2020 года (Распоряжение ИППО № 619 от 18.09.2020).

С целью выявления запросов современной семьи с детьми до 3 лет на платформе Майкрософт (Google-Формы) была разработана анкета смешанного типа, включающая 9 основных вопросов, посвященных проблемам посещения семьями с детьми до 3 лет представлений в детских театрах.

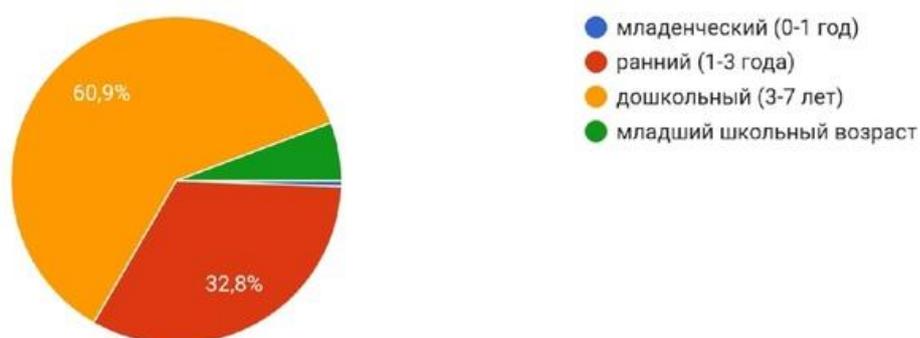
Анализ ответов респондентов позволит нам выявить круг проблем, препятствующих осуществлению совместно с семьей комплексного развития детей в возрасте [1, 3]. Мы сможем увидеть, в каких областях родители детей до 3 лет слабо осведомлены и испытывают образовательные дефициты, в каких вопросах они нуждаются в социально-педагогическом сопровождении [2].

Полученные ответы респондентов позволят нам спроектировать театральный навигатор для детей «0+», как дополнительный ресурс для решения задачи образовательной области «художественно-эстетическое развитие» (ФГОС ДО).

В анкетирование приняли участие 174 респондента – родители дошкольных образовательных организаций г.Москвы, а также студенты и магистранты очной, очно-заочной, заочной форм обучения института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

С какого возраста, вы считаете, целесообразно посещение детского театра?

174 ответа



*Рисунок 1. Результаты опроса респондентов «С какого возраста, Вы считаете, целесообразно посещение детского театра?»*

Анализ ответов на 1 вопрос «С какого возраста, Вы считаете, целесообразно посещение детского театра?» показал, что больше половины родителей (60,9%) считают, что посещение детского театра надо начинать с дошкольного возраста. Только 32,8% родителей считают, что первое посещение детских представлений в театрах должно начинаться с раннего возраста. Меньше 7% - ориентированы на посещение театров с детьми младенческого возраста. Анализ ответов позволяет прийти к выводу, что не все респонденты информированы о значении театральных постановок в эмоциональном и художественно-эстетическом развитии детей в период раннего детства.

Какие детские театры до 3-х лет вы знаете в Москве?

174 ответа



Рисунок 2. Результаты опроса респондентов «Какие детские театры до 3-х лет Вы знаете в Москве?»

На вопрос «Какие детские театры до 3-х лет Вы знаете в Москве?» были получены следующие результаты опроса:

- 68% респондентов ответили, что «не знают ни одного детского театра для детей до трех лет в Москве»;

- около 30 % - ориентированы на посещение известных театральных брендов - Московский театр кукол им. Образцова, Музыкальный детский театр им. Н. И. Сац, Театр теней, Театр юного актера и др. Такие детские театры, как «Беби-театр», Театр для самых маленьких «Бэби Лаб» (от 6 месяцев до 3 лет), Театр «Вместе с мамой», Детский кукольный театр «Потешки» - знают лишь меньше 1% респондентов.

Посещали ли вы (планируете посещение) детских театров с детьми младенческого (от рождения до года) и раннего возраста (1-3 года)?

174 ответа

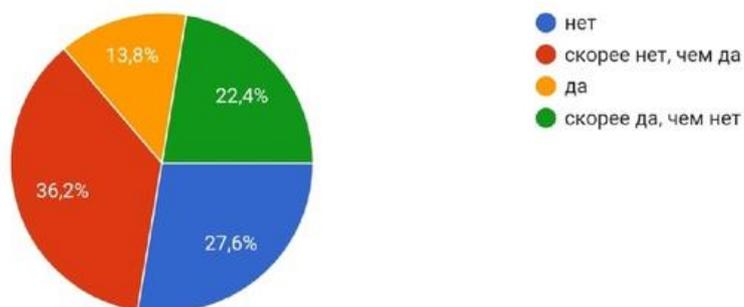


Рисунок 3. Результаты опроса респондентов «Посещали ли Вы (планируете посещение) детских театров с детьми младенческого (от рождения до года) и раннего возраста (1-3 года)?»

Проводя опрос, мы стремились выяснить готовность родителей к посещению театров с детьми до 3 лет. Однако, ответ на вопрос «Посещали ли Вы (планируете посещение) детских театров с детьми младенческого (от рождения до года) и раннего возраста (1-3 года)?» Выяснилось, что только 13% респондентов выразили готовность посещать (или планируют это делать) детские театры с детьми младенческого и раннего возраста.

Вполне вероятно, что такие ответы были связаны со слабой информированностью родителей о репертуаре театров для детей «0+», их локализацией в городе, транспортной доступностью и т.п. Вместе с тем, мы понимаем, что период пандемии стал дополнительным тормозящим фактором для посещения мест большого скопления людей

(хотя количество участников не превышает 50 чел.) и «отодвинул» интерес к этой теме на более благоприятный и безопасный временной период.

Учитываете ли вы репертуар детских театров?

174 ответа

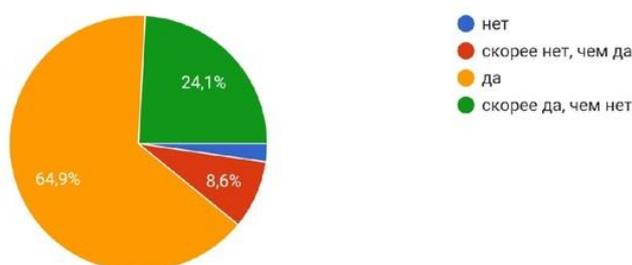


Рисунок 4. Результаты опроса респондентов «Учитываете ли вы репертуар детских театров?»

При поиске театра и постановки родители, как выявил опрос, в целом, достаточно требовательны к репертуару (вопрос: *Учитываете ли вы репертуар детских театров?*):

- 64,9 % респондентов дали утвердительный ответ («да»);
- 24,1 % ответили – «скорее да, чем нет»;
- 8,6% - «скорее нет, чем да»;
- около 2,5% респондентов – ответили отрицательно.

Анализ ответов на этот вопрос позволил прийти к выводу, что выбор художественного произведения для посещения представлений для детей до 3 лет является значимым для родителей фактором.

При выборе театрального представления важно ли учитывать его продолжительность?

174 ответа

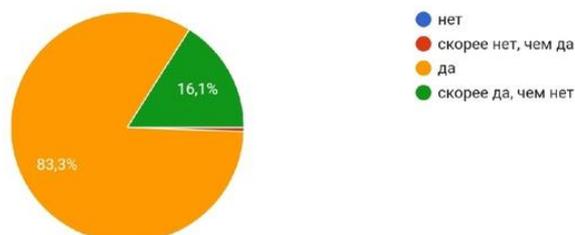
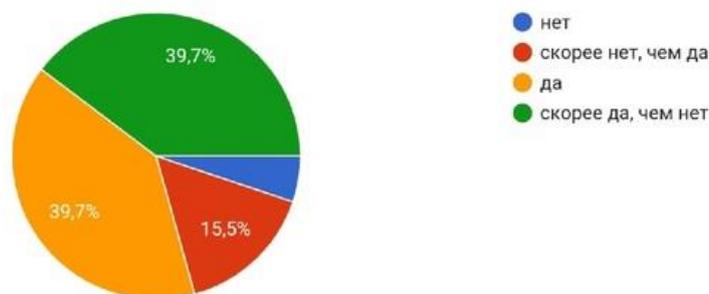


Рисунок 5. Результаты опроса респондентов «При выборе театрального представления важно ли учитывать его продолжительность?»

При выборе длительности театрального представления, почти все родители (83,3%) склонны учитывать его продолжительность (вопрос «*При выборе театрального представления важно ли учитывать его продолжительность?*»). 16,1% ответили – «скорее да, чем нет». Вместе с тем, чуть больше 0,5% не считают этот критерий ведущим. Поясняя (в отдельных случаях свой ответ), родители уточняли, что для них важно, «чтобы ребенок не заскучал на представлении» и «смог досмотреть его до конца», «не потерял интерес».

Считаете ли вы, что театр для детей до 3 лет должен быть интерактивным, когда актёры взаимодействуют с детьми?

174 ответа



*Рисунок 6. Результаты опроса респондентов «Считаете ли вы, что театр для детей до 3 лет должен быть интерактивным, когда актёры взаимодействуют с детьми?»*

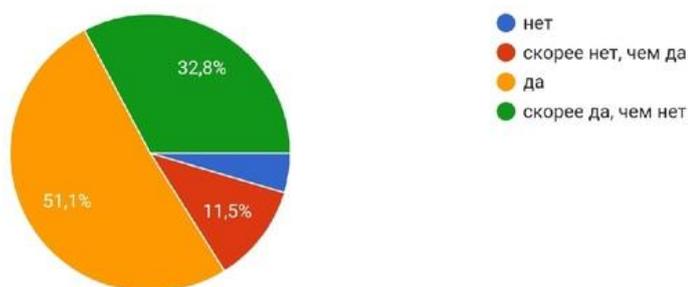
В ответе на вопрос «Считаете ли вы, что театр для детей до 3 лет должен быть интерактивным, когда актёры взаимодействуют с детьми?»

79,4% ответили утвердительно (39,7% - «да» и 39,7% - «скорее да, чем нет»). Только 5% родителей считают, что интерактивность не важна. Отдельные родители поясняли, что интерактивность для детей раннего возраста «не важна и даже может напугать ребенка».

Почти 80 % респондентов осознают необходимость включенности малыша в театральное действие. Если спектакль интерактивный, считают респонденты, то нужно целенаправленно подготавливать ребенка к тому, что персонажей «не нужно бояться» и по желанию самого ребенка, «можно активно участвовать в представлении вместе с остальными детьми». Такое понимание принципа интерактивности для развития эмоциональной отзывчивости на яркие впечатления и включенность в них способствует, по мнению родителей, на выбор интерактивного представления. Здесь мы видим некоторое противоречие, между осознанием интерактивности постановок для детей «0+» и слабой информированностью и готовностью посещать представления для детей младенческого и раннего возраста.

Считаете ли вы необходимым заранее подготавливать ребенка к посещению детского театра?

174 ответа



*Рисунок*

7. Результаты опроса респондентов «Считаете ли вы необходимым заранее подготавливать ребенка к посещению детского театра?»

Выявление готовности родителей к подготовке детей к посещению театра (вопрос «Считаете ли вы необходимым заранее подготавливать ребенка к посещению детского театра?») показал, что родители чаще всего подготавливают своих детей к посещению детского театра. Опрос родителей показал, что:

- 32,8% респондентов ответили «скорее да, чем нет»;
- 51,1% респондентов ответили утвердительно.
  - 27,1 % не считают этот аспект важным, выбрав ответ 11,5 % «скорее нет, чем да»; 5,6 % - «нет».

Как вы готовите, (планируете готовить) детей к посещению детского театра?

174 ответа



Рисунок 8. Результаты опроса респондентов «Как Вы готовите (планируете готовить) детей к посещению детского театра?»

В ответе на следующий вопрос, чаще всего респонденты отвечали, что заранее рассказывают детям о том, куда они пойдут, говорят о героях, читают сказку, по которой будет представление. Некоторые родители объясняют правила поведения в театре или разыгрывают театральные сценки со своими детьми дома. Это показывает, что респонденты осознают пропедевтический этап (этап предварительной подготовки).

Респонденты чаще всего отмечают, что при подготовке малыша к посещению театра, больше всего внимания уделили бы поведению малыша во время спектакля. Вместе с тем, многие родители слабо информированы, что в театрах для малышей («беби-театрах») правила поведения несколько отличаются от традиционных - здесь детям разрешается разговаривать, смеяться, когда захочется и ходить по сцене, потому что действие происходит прямо вокруг ребенка.

Вместе с тем, 46% респондентов ответили, что «не готовят (или не планируют готовить) ребенка к посещению детского театра». В таком ответе мы видим необходимость помощи родителям в поиске способов подготовки и настроя ребенка на предстоящее посещение детского театра.

Хотели бы вы иметь навигатор по детским Московским театрам до 3-х лет?

174 ответа

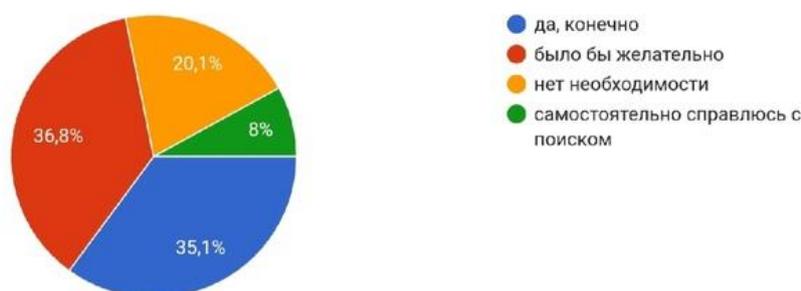


Рисунок 9. Результаты опроса респондентов «Хотели бы вы иметь навигатор по детским Московским театрам до 3-х лет?»

71,9% родителей проявили заинтересованность в создании навигатора театров для детей до трех лет. Около 1/5 опрошенных не видят в этом необходимости; 8 % отметили, что справятся с поиском самостоятельно.

Исходя из результатов опроса, можно сделать выводы о том, что родители нуждаются в создании навигатора по детским театрам для детей младенческого и раннего возраста. Кроме этого, считаем важным отметить, что такой навигатор не только облегчит поиск адресованных периоду раннего детства произведений, но и выполнит просветительскую миссию, что театр для детей младенческого и раннего возраста комплексно решает задачи развития речи, познавательного развития, художественно-эстетического развития, погружая малышей в «волшебный мир театра».

#### *Литература*

1. Ганичева А.Н., Ливадина Ю.В. Театр в жизни ребенка «0+». Режим доступа: <http://izvestia-ippo.ru/ganicheva-a-n-livadina-yu-v-teatr-v-zhizni/>.

2. Ганичева А.Н., Зверева О.Л. Приобщение детей дошкольного возраста к семейным ценностям. /Сборник материалов конференции «Семья и дети в современном мире». Том VI. /Под ред. В. Л. Ситникова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 361-371.

3. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для СПО. /Под науч.ред. А.И.Савенкова. - М.: Юрайт, 2020. - 339с.

**Полковникова Н. Б.**

*доцент, к.п.н.,  
доцент департамента педагогики  
ИППО ГАОУ ВО МГПУ,  
polkovnikovanb@mgpu.ru*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ**

*В статье представлен анализ психолого-педагогических исследований, отражающий сущность этнической идентичности и механизмы её формирования в раннем детстве. Взаимодействие ребёнка с взрослым и специально организованное педагогическое воздействие рассмотрены в качестве основных факторов формирования этнической идентичности детей раннего возраста.*

*Ключевые слова: мегаполис, поликультурная среда, раннее детство, этническая идентичность.*

Жизнь горожан Московского мегаполиса протекает в многоэтническом контексте, где с первых лет жизни ребенок включен в поликультурную среду. В исследованиях С. М. Лесина, Л. Е. Осипенко, Н. Б. Полковниковой [4]; М. Романовой, Т. Федоренко, Т. Савенковой, Е. Рябовой [5] и других отмечено, что близкие взрослые, родители и педагоги, – посредники между ним и разными этническими культурами вокруг. Для того, чтобы сформировать чувство своего и иного, на котором впоследствии будет базироваться осознание различных образов мира в полиэтничном обществе, взрослые используют в процессе поликультурного образования детей традиционные средства этнопедагогики [2].

Первая и наиболее важная педагогическая задача в этой связи, которую формулируют С. М. Лесин, Л. Е. Осипенко, Н. Б. Полковникова [2, 4], Ю. Н. Родионова [3] и другие, – формирование этнической идентичности ребёнка как составляющей самоидентификации детской личности. Этническая идентичность рассматривается нами в качестве совпадения этнокультурных норм, мировоззренческих позиций отдельного человека и этнической группы. Результатом развития этнической идентичности служит присвоение личностью этнического статуса, в который входят общие для представителей народа генетические, языковые и культурные характеристики.

Это значимый процесс, М. Романова, Т. Федоренко, Т. Савенкова, Е. Рябова [5] высказывают мысль, что он позволяет обеспечить позитивную социализацию детской личности, развитие социального интеллекта в раннем детстве и в дошкольном возрасте.

Эффективными средствами становления этнической идентичности маленьких детей являются родной язык, фольклор, семейные обычаи и традиции воспитания, ухода за ребенком и другие, уточняют Н. Б. Полковникова [2] и Ю. Н. Родионова [3]. Сформированный базис этнической идентичности позволяет педагогам реализовывать разнообразные педагогические задачи: воспитания этнотолерантности, обучения детей взаимодействию с учетом национальных традиций и особенностей мировоззрения представителей разных этнических культур, избегания межэтнических конфликтов, уважения национальной идентичности партнеров по общению.

Идея о том, что раннее и дошкольное детство обладает значительным потенциалом для формирования всех сторон личности ребёнка и реализации взрослым образовательных задач обоснована в работе коллектива учёных А. Н. Ганичевой, А. Ш. Шахмановой, Н. Б. Полковниковой и других, выполненной под руководством С. А. Козловой [1]. Помимо процесса физического роста и, одновременно, накопления психических новообразований, в детстве человек осваивает пространства социума, определяет в нём себя и других, впитывает язык и культуру тех, кто его окружает. Важными приобретениями раннего и дошкольного детства в этой связи можно назвать первую рефлексию и самоорганизацию во взаимодействии со сверстниками, детьми младшего и старшего возраста и взрослыми, где происходит закрепление этнического статуса ребёнка. Таким образом, психическое развитие ребёнка представляет собой творческий процесс, протекающий в социокультурном контексте, начиная с первых лет жизни. Поэтому уже младенец является субъектом культуры, порождающим свои знаки и символы.

Познание особенностей и условий детского развития сводится к изучению двух неравнозначных способов изменения и расширения возможностей освоения ребёнком отношений и связей социального мира. В ходе взросления, во-первых, происходят изменения в физиологии и психике; во-вторых, через присвоение ребёнком новых социальных позиций осваивается и расширяется его социальное пространство, включая его этнокультурную составляющую [1, 5].

Выстраивание межличностных отношений со «своими» и «другими» по этнической принадлежности людьми создаёт дополнительную перспективу развития ребёнка, очерчивает его завтрашний день. В поиске путей для освоения общественных норм, оптимального соотношения обязательного и свободного происходит формирование активной личностной позиции, самостоятельности, инициативности, ответственности за собственный свободный выбор, развивается самосознание личности, закладываются основы этнической идентичности [2].

Отечественная психология трактует самосознание в контексте осознания человеком себя как индивидуальности: собственного тела, чувств, потребностей, особенностей характера и прочего. Самосознание – продукт сложного и длительного становления. Оно зарождается в знаниях о себе и о других в культурном контексте, движется через познание себя к осознанию себя, то есть к собственно самосознанию [5].

Первоначальные представления о себе начинают накапливаться у ребёнка ещё в раннем детстве [1]. Механизм развития самосознания изначально реализуется через чувственные формы и источники подобных знаний: ощущение и восприятие, эмоции. Постепенно возможности самопознания ребёнка расширяются за счёт включения познавательных процессов: памяти, воображения, наглядно-действенного мышления. Развитие самопознания предполагает значительную роль речи, поскольку в ходе речевого общения знания ребёнка о себе выражаются в знаково-опосредованной форме.

Необходимым условием развития этнической идентичности служит общество с социально-нормированным взаимодействием людей разных народов, своего и иных. Включаясь в совместную деятельность с окружающими, общаясь с ними в ходе этой деятельности, ребёнок приобретает личностно окрашенный индивидуальный опыт этнокультурного и поликультурного взаимодействия. Таким образом в ходе развития ребёнок проникает в мир отношений окружающих людей, которые несут в себе различные

характеристики этнического статуса. В этом пространстве у ребёнка младенческого, а затем – раннего возраста формируется осознание себя как части окружающего мира, понимание своего положения в мире, собственного отношения к его объектам и явлениям [2, 3, 4].

Генезис этнической идентичности возможен исключительно в социальной среде. Определяющим фактором этого развития в раннем детстве является целенаправленная деятельность взрослых, направленная на помощь детям не только в осознании и присвоении социально-культурного, этнического, но и в его реализации. Необходимым условием формирования этнической идентичности в раннем детстве нам представляется главенствующая позиция взрослых, которые организуют, структурируют культурно-этническое пространство, в котором развивается ребёнок [1].

Важным фактором развития этнического самосознания, запускающим и поддерживающим его механизм в первые годы жизни ребёнка, являются задачи воспитания и обучения, которые ставит перед ребёнком воспитатель. Содержание этнокультурного образования в раннем детстве должно быть соразмерно детским возможностям, непосредственно связанным с жизнью ребёнка и близким ему. Деятельность, реализующая такое педагогическое содержание, имеет развивающее влияние на этническое самосознание [3, 4].

Это педагогически целесообразное взаимодействие, которое призвано наполнять образовательное пространство между сообществом взрослых людей и ранним детством. Важной задачей в данной связи мы видим поиск психологических механизмов формирования межличностных отношений, объединяющих и разъединяющих детей и взрослых на основании этнической идентичности.

#### *Литература*

1. Ганичева А. Н., Демидова Н. И., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Кожокарь С. В., Крулехт М. В., Козлова С. А., Полковникова Н. Б., Полосухина Е. О., Флегонтова Н. П., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях. Монография. 2017. М. : МГПУ. 196 с.
2. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.
3. Родионова Ю. Н. Анализ осуществления поликультурного образования детей, посещающих дошкольные образовательные организации города Москвы // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 84–89.
4. Polkovnikova N. B., Osipenko L. E., Lesin S. M. Training preschool specialists for organization and realization of intercultural dialogue / European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. London, 2020. P. 732–740.
5. Romanova M., Fedorenko T., Savenkova T., Ryabova E. Development of positive socialization and dialogic speech in older preschoolers / Education and City: Education and Quality of Living in the City/ The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. P. 1012.

**Томчук Н.В.**

*ГБОУ Школа «Бескудниково»,  
магистрант программы «Раннее детство» ИППО ГАОУ ВО МГПУ,  
e-mail: Tomchuk.natasha@yandex.ru  
Научный руководитель: Доктор педагогических наук, доцент  
Шахманова А.Ш.*

### **ИГРЫ-ЗАНЯТИЯ С КУКЛАМИ КАК ОЗНАКОМЛЕНИЕ С КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Статья освещает актуальные вопросы по формированию культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста. Представлены основные условия для формирования*

*таких навыков у детей. В статье сделан акцент на том, что развитые культурно-гигиенические навыки ребенка являются залогом соблюдения здорового образа жизни в будущем, а также способствуют формированию достойного уровня культуры. Статья указывает на значимость требований ФГОС ДО в формировании культурно-гигиенических навыков. Статья содержит характеристику основных культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста. Представлена характеристика формирования таких навыков в рамках дошкольного учреждения образования, а также в рамках семейного воспитания. Делается акцент на общей работе воспитателей и родителей. В статье в качестве средства формирования культурно-гигиенических навыков предлагается проводить в саду игры. Делается акцент на эффективности использования игр с детьми раннего возраста. Для развития культурно-гигиенических навыков предлагается организовывать игры-занятия с куклами. В статье представлен примерный перечень игр-занятий с куклами для детей раннего возраста. Указывается на то, что игры-занятия способствуют быстрому закреплению и запоминанию основных навыков гигиены. Отмечается, эффективность игровых приемов, игрушек и кукол при формировании культурно-гигиенических навыков.*

*Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, гигиена, дети раннего возраста.*

На сегодняшний день приобщение детей, в особенности раннего возраста, к здоровому образу жизни является ключевой основой современного общества. В рамках приобщения детей к здоровому образу жизни детям прививаются основные гигиенические навыки. На основе полученных навыков в будущем дети смогут заботиться о своем здоровье.

Важно отметить, что общее воспитание детей раннего возраста обязательно включает развитие и формирование культурно-гигиенических навыков. Также заметим, что основные правила гигиены не только важны для общего воспитания детей раннего возраста, но также являются необходимыми для общения между людьми. Вопросам изучения актуальности культурно-гигиенических навыков в жизни детей раннего и дошкольного возраста были посвящены работы таких авторов как: И.В. Дубровина, Г.К. Зайцев, Е.М. Белостоцкая, Т.В. Виноградова, Л.Я. Каневская, В.А. Деркунская и др.

Детские культурно-гигиенические навыки – это одна из приоритетных задач воспитателя. Детям нужно не просто говорить о том, как себя вести и соблюдать чистоту, а закреплять полученные знания на практике. Педагогу поможет в решении основных вопросов структурированная картотека культурно-гигиенических навыков в группе, а также анализ программы и требований государственного стандарта.

Отметим, что Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) дошкольного образования (ДО) указывают на необходимость формирования здорового образа жизни детей. Вместе с тем данное требования невозможно без организации соответствующей воспитательно-образовательной среды. За счет организации такой среды формируется здоровье детей в психическом и физическом плане.

ФГОС ДО делает также акцент на требованиях к формам, в которых должен быть реализован воспитательно-образовательный процесс в дошкольном учреждении. Следует отметить, что основным моментом является соблюдение возрастных норм. С детьми дошкольного возраста требуется проводить занятия с использованием игровых форм. На основе таких требований педагоги могут организовать успешный процесс воспитания и образования детей дошкольного возраста. Первые навыки по самообслуживанию следует начинать формировать уже в раннем возрасте. В данный период психическое состояние ребенка особенно восприимчиво к внешним факторам, следовательно, ранний возраст – оптимальный возраст для формирования культурно-гигиенических навыков [2, с. 4].

Культурно-гигиенические навыки у ребенка следует начинать формировать как можно раньше, так как уровень их усвоения будет зависеть от того насколько рано были начаты первые занятия по формированию таких навыков. Следует также акцентировать внимание на то, в каких условиях происходит формирование и развитие культурно-

гигиенических навыков ребенка. Несомненно, на эффективность такой работы влияет и ее последовательность, систематичность, а также настроение ребенка.

Следующей важной задачей является формирование социально адаптированной личности ребенка, понимания и принятия родителями установленных правил поведения в обществе. Важно заметить, что работу по формированию навыков культуры и гигиены ребенка нужно реализовывать и в рамках дошкольного учреждения, и в рамках семьи ребенка. Педагогам следует повышать уровень осведомленности родителей о важности развития культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста.

Вместе с активным усвоением навыков гигиены ребенок также запоминает и важность таких процедур, обучается правильному выполнению основных действий. В ходе воспитания навыков гигиены дети знакомятся с чистотой своего тела, каким образом содержать в чистоте свои вещи, как правильно одеться самостоятельно, как почистить себе зубы, как правильно сидеть за столом, прививаются навыки уборки за собой. Педагогам и родителям важно не упустить такой момент, так как все основные навыки, полученный именно на данном этапе будут нужны человеку в течение всей жизни [1, с. 12].

Культурно-гигиенические навыки включены в большинство воспитательно-образовательных программ. Данные навыки отнесены к физическому воспитанию детей.

Кроме получения важных знаний процесс формирования основных гигиенических навыков в целом повышает уровень культуры ребенка, ребенок становится более самостоятельным, воспитывается манера поведения, необходимая для жизни в обществе. По мере того, как дети становятся старше и испытывают гормональные изменения, их гигиенические потребности развиваются. Прежде чем вырастут, будет полезно, если у них уже будет прочный фундамент знаний об основах хорошей гигиены и о том, как заботиться о своем теле.

В рамках дошкольных образовательных учреждений следует также уделять внимание совершенствованию уже полученных знаний у детей, а также формированию своеобразной привычки.

Перечислим основные условия для эффективного построения воспитательно-образовательного процесса для формирования культурно-гигиенических навыков:

1. Следование принципу очередности. Данный принцип также предполагает учет психолого-педагогических особенностей детей. Их возрастных изменений. На основе данного условия каждый навык следует формировать в определенном возрасте. Также следует предоставлять возможность детям выполнять самим уже знакомые им навыки.

2. Следование принципу систематичности. Ежедневно дети должны выполнять одноименные гигиенические процедуры: мыть руки, чистить зубы дважды в день, кушать в одно и то же время, уходить на сонный час, совершать другие процедуры. Все действия должны быть в определенной системе и очереди выполнения, это способствует естественному запоминанию таких навыков.

3. Наличие у ребенка хорошего расположения духа, позитивного настроения.

4. Увеличение нагрузки на ребенка в соответствии с его ростом и развитием.

5. Согласованность в развитии в рамках дошкольного учреждения и в рамках семьи [4, с. 15].

По итогам первого знакомства с правилами гигиены уже к году жизни ребенок должен обладать некоторыми навыками. Так, ребенок должен сам держать кружку с водой и пить из нее, также должен держать в руке булочку и кушать ее сам. Вместе с тем ребенок должен быть знаком уже и с ключевыми навыками поведения: выполнение поручений от взрослых, послушание. Сформированы также должны быть правила одевания и раздевания, умывания, чистки зубов. При помощи различных воспитательно-образовательных приемов педагоги формируют определенное восприятие у детей раннего возраста, прививают желание быть чистым и опрятным.

Уже в возрасте двух лет ребенок должен полностью самостоятельно употреблять в пищу различные продукты, не наравне со взрослыми, но в рамках своей возрастной

категории. Взрослые должны поощрять детей за правильные и точные поступки, мотивировать их на дальнейшее воспитание [1, с. 12].

В процессе проведения воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста педагогам следует принимать во внимание всевозможные аспекты данного процесса. Следует также опираться и на определенные средства по развитию навыков гигиены. Важно выделить в данном случае проведение занятий с детьми дошкольного и раннего возраста, как средства формирования представлений о гигиене и чистоте. В процессе проведения таких занятий активизируется познавательная деятельность дошкольника, происходит увеличение словарного запаса ребенка, формируются поведенческие навыки.

В соответствии с тем, что игра – это основная форма организации детей в этом возрасте, то важно отметить, что формирование представлений о гигиене и чистоте также следует проводить на основе игры. В частности, на основе игровых занятий. В данном случае воспитатель организует такую игру, управляет ее проведением, контролирует направление сюжетной линии, способствует общему развитию ребенка в игре [3, с. 102].

Игры-занятия с куклами в этом возрасте являются актуальными, так как эта игрушка заинтересовывает детей, она привлекает внимание каждого ребенка. Смотря на куклу и внимательно запоминая все действия, которые дети делают с куклой, они также запоминают последовательность и очередность таких действий, а самое главное – запоминают смысл и значение. Затем с течением времени дети будут переносить эти действия на самих себя.

Представим основные дидактические игры-занятия с куклой для формирования и воспитания культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста.

1. «Умываем куклу».

Условия проведения: в ходе проведения данной игры дети знакомятся с основными правилами умывания на непосредственном примере куклы. В процессе игры дети запоминают очередность, в свою очередь воспитатель способствует введению в игру куклы и реализации дальнейших действий с ней. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса.

2. «Кукла купается».

Условия проведения: при реализации данной игры дети учатся хорошим взаимоотношениям, воспитываются в соответствии с требуемыми нормами. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса. В ходе проведения данной игры дети знакомятся с основными правилами принятия ванны, купания на примере куклы.

3. «Как нашей кукле раздеться».

Условия проведения: в рамках такой игры дети с использованием куклы смотрят за процессом раздевания и тренируются в самостоятельном исполнении. В том числе дети запоминают сам процесс и последовательность действий. Вместе с тем прививаются навыки аккуратности и чистоплотности. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса.

4. «Наша кукла проснулась».

Условия проведения: в ходе реализации игры дети запоминают, что нужно делать после пробуждения и сна. Педагог с использованием куклы показывает детям последовательность действий, включая процесс одевания. Дети учатся сопереживать кукле, заботе о ней. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия.

5. «Наша кукла умеет делать зарядку».

Условия проведения: в процессе игры дети актуализируют уже имеющиеся у них основные знания и задействуют, имеющийся у них словарный запас. Также происходит закрепление. В ходе проведения игры дети формируют из нескольких поочередных действий целую картину проведения зарядки. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса.

6. «Что делать при болезни?».

Условия проведения: в рамках данной игры активизируется словарный запас детей. Дети повышают уровень своих знаний о профессиях, учатся обращению с куклой и введению в игру по ролям, повторяют названия инструментов. Учатся следовать основным навыкам гигиены. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса.

7. «Лечим нашу куклу».

Условия проведения: в процессе игры дети актуализируют уже имеющиеся у них основные знания и задействуют, имеющийся у них словарный запас. Также происходит закрепление. Происходит повышение сложности воспитательного процесса. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия.

Таким образом, формирование представлений о нормах поведения, а также правилах личной гигиены человека – это довольно сложно для детей раннего дошкольного возраста. От педагога требуется большая отдача и терпимость по отношению к детям. При формировании навыков личной гигиены воспитатель должен сохранять спокойствие, побуждать детей к самореализации, повторению определенных действий, а также настраивать детей на положительную мотивацию, прививать полезные привычки. Необходимо исходить из возраста детей и учитывать психолого-педагогические характеристики каждого конкретного ребенка. Следует заметить, что многие авторы уже проводили исследования в данной области. В соответствии с правильно организованным воспитательно-образовательным процессом по формированию навыков гигиены реализуется успешное запоминание таких навыков. К числу актуальных и популярных средств организации процесса воспитания можно отнести игру. Одним из эффективных средств в формировании культурно-гигиенических навыков на сегодняшний день является организация с детьми раннего возраста игр-занятий с куклами. Внимательное отношение к игрушке впоследствии переносится на сверстников и на свои действия и поступки ребенка.

*Литература*

1. Андреева Н.А. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста / Н.А. Андреева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (44). С.12-16.
2. Андреева Н.В. Особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста / Н. В. Андреева, А. Н. Ибо, И. Н. Репина, Ю. А. Яцуценко // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. № 10 (27). С.4-6.
3. Кунц Г.И. Использование игровых приемов в формировании навыков самообслуживания у детей раннего возраста / Г.И. Кунц // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2016. № 3 (7). С.101-103.
4. Эдаева А.Ж. Формирование здорового образа жизни у детей раннего возраста, или как привить малышу культурно-гигиенические навыки / А.Ж. Эдаева // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С.15-19.

# ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

*Аверченкова Ю.С.*

*учитель начальных классов ГБОУ Школа №1288, магистрант Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: hosta000@mail.ru*

*Научный руководитель: Павлова Н.П., кандидат педагогических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ.*

## **ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В данной статье рассмотрены основные формы и методы воспитания патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности. Рассмотрены основополагающие формы и методы патриотического воспитания и условия их реализации, на которые и опираются формы и методы гражданско-патриотического воспитания школьников внеурочной деятельности. Определена роль школы в воспитании патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности.*

*Ключевые слова: внеурочная деятельность, патриотизм, воспитание, гражданственность, школа.*

Актуальность представленной в статье темы заключается в том, чтобы раскрыть в максимально возможной степени потенциал деятельности по воспитанию патриотизма. По мнению многих специалистов наиболее эффективно воспитывать патриотизм во внеурочное для ученика время. Вне урочного мероприятия, как и процесс непосредственного обучения, являются составной частью учебно-воспитательного процесса. Внеурочные мероприятия проводятся в свободное от обучения для учащихся время.

Во время прохождения школьного образования учащийся должен усвоить определенный перечень жизненных ценностей, закрепленных в школьной программе, для последующего решения стоящих перед ним на его жизненном пути задач. Перед современной системой школьного образования ставятся задачи по воспитанию патриотизма в представителях молодого поколения, но согласно современных требований это необходимо сделать не только в теории, но и в дальнейшем перенести в практическую плоскость. Для того чтобы решить поставленные задачи необходимо обеспечить поиск наиболее эффективных путей решения, и определится в какую форму облечь учебный и воспитательный процессы с тем, чтобы он был удобоварим для детей.

На первых этапах решения поставленной задачи необходимо выстроить систему, которая бы эффективно смогла направлять представителей молодого поколения к заданным ориентирам, важно при этом, чтобы сама система была цельной по своей структуре. С организацией именно воспитательного процесса у специалистов возникают проблемы определенного характера. Потому как, для данного направления ведения деятельности отсутствует методологическая база, а также отсутствуют учебные планы по деятельности такого характера, что делает невозможным среднесрочное и долгосрочное ведение процесса.

В современной системе школьного образования воспитание патриотизма является одной из составных частей учебного процесса. Патриотическое воспитание необходимо проводить на постоянной основе, с учетом различных аспектов ведения деятельности подобного характера. Сам по себе процесс патриотического воспитания является композитным по своей природе и имеет в своей структуре ряд составных элементов, находящихся свое практическое выражение через природу своей аспектности.

В структуру патриотического воспитания входят следующие аспекты: социальные, комплексные, целевые, организационные, функциональные. Процесс воспитания по своему характеру является всеобъемлющим и пытается оказывать влияние не только на различные поколения структуры социума, но и на все их аспекты жизни и даже различные сферы государства: социально-экономическую, политическую, духовную, правовую, педагогическую. Процесс любого воспитания происходит с применением опорных элементов.

В основном в качестве элементов подобного рода используют культуру социума, его историю, образование. Воспитание патриотизма в гражданах страны является важной составляющей в процессе жизни и деятельности структуры всего социума в целом. На сегодняшний день среди специалистов нет единого мнения, как правильно проводить процесс патриотического воспитания. В зависимости от взгляда специалиста на данный вопрос, происходит и трактовка процесса в целом и данного вопроса в частности.

И.Ф. Харламов дает следующую трактовку данного понятия: патриотическое воспитание – это взаимодействие педагогического характера, осуществляемое между представителями взрослого поколения и детьми. Весь процесс предполагает нахождение сторон в едином смысловом пространстве. Результат, которого необходимо добиться по завершении процесса сформировать в сознании детей определенного перечня ценностей нравственно патриотического характера, доминирующими из которых должны быть чувство любви к родине, бережливое отношение к культурным и историческим памятникам играющих важную роль для определенного этноса [5, с. 51].

Сущность и содержание процесса патриотического воспитания наиболее четко раскрывают свою сущность через следующие составные компоненты: потребностно-мотивационный компонент, когнитивно-интеллектуальный компонент, эмоционально-чувственный компонент, поведенческий компонент, волевой компонент.

Во внеурочной деятельности основной задачей является формирование у учащихся личностных и метапредметных результатов. Здесь учащийся должен научиться делать выбор, научиться принимать решения и самостоятельно действовать в рамках данной деятельности. При организации внеурочной деятельности на территории общеобразовательных школ значительно более эффективно будет использовать различные формы организации внеурочной активности. Примером могут служить: организация экскурсий в интересные для учащихся места, организация секций и кружков по интересам с опорой на интересы самих учащихся, спортивные секции, общества научного характера, проведение олимпиад по различным дисциплинам.

При осуществлении процесса патриотического воспитания в отношении школьников основой часто выступает элемент духовности и в некоторых случаях эту роль исполняет элемент нравственности. На первой ступени школьного образования государство считает важным запустить процесс нравственно-духовного воспитания ребенка. Этот постулат закреплён на федеральном уровне системы образования в государстве [3, с. 280].

Для школьников начального звена очень важно обеспечить развитие личности с тем чтобы школьник был более адаптивен, и рефлексировал с окружающим его миром более эффективно и сформировать у него чувство гражданской идентичности – юный представитель социума, несмотря на свой возраст должен испытывать гордость за свое государство, причем как к родине в целом, так и к месту своего непосредственного рождения. Ученик младших классов должен осознавать свою национальную принадлежность, уважать традиции своего народа и быть с культурой своего народа. Деятельность такого рода должна проводиться не только в стенах учебного заведения, но и в семье ребенка, родители должны давать ребенку информацию о вышеупомянутых аспектах, в доступной для ребенка форме.

Главное в поведении – отношение к моральным нормам. Если единицей анализа деятельности выступает действие, то единицей анализа поведения является поступок [4, с. 82].

Работа по развитию патриотической воспитанности включает в себя работу над следующими аспектами: интеллектуально-когнитивное воспитание, эмоционально-чувственная мотивация, развитие поведенческо-волевых компонентов.

По мнению В.С. Головановой наиболее эффективно заниматься с детьми младшей возрастной группы патриотическим воспитанием можно в условиях проведения внеурочной активности. Именно во время проведения внеурочных мероприятий можно задействовать широкий перечень инструментов социальной сферы, и тем самым показать детям фактически наглядно чувство любви к родине, которое в итоге в них и планируется воспитать [2, с. 112].

Патриотическое воспитание является составным элементом школьной обучающей программы. Основная цель, которую планируется достичь в процессе – формирование у ученика чувства любви к родной для него стране, подготовить его морально и физически к необходимости нести воинскую службу при возникновении такой нужды. Для этого обычно используется инструмент проведения экскурсий по местам боевой славы [1, с. 147].

Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности в отношении учащихся происходит, через использование механизмов ведения различной деятельности.

Деятельность учащихся в этом возрасте обычно заключается в посещении на школьных занятиях учебных предметов через, которые ученики получают необходимые им на жизненном пути знания.

Формы воспитательной работы – это различные способы организации деятельности индивидов, собранных в коллектив, ради достижения одной или нескольких поставленных общих целей. Формы организации внеурочной деятельности отличаются от уроков. К ним можно отнести экскурсии, кружки, секции, круглый стол, конференции, диспуты, КВН, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.

Методы подразделяются на:

- словесные: диспуты, беседы и т. д.;
- практические – поездка к ветеранам, уборка аллеи славы, поездка на аллею славы и т. п.;
- наглядные: просмотр и обсуждение картин, выполнение рисунков на патриотическую тематику и т. д.

В качестве форм патриотического воспитания используются:

- беседы на темы, связанные с патриотическим осознанием своей Родины;
- проведение викторин;
- знакомство с символикой Российской Федерации при проведении внеклассных мероприятий;
- конкурс сочинений «Память жива», посвященный участникам войны;
- конкурс чтецов «Дети о войне»;
- конкурс патриотической песни «Прикоснись к подвигу сердцем»;
- посещение музеев;
- праздники, посвященные памятным датам;
- игровые тренинги.
- проведение праздников.

Не стоит забывать и о роли спортивной сферы в данном процессе, участие в различных спортивных состязаниях, как непосредственно учащихся, так и членов их семей сплачивает разрозненных представителей социума. К тому же именно за счет мероприятий данного характера выстраивается цепочка связи родитель ребенок педагог и на практике начинает работать куда более эффективно чем было до проведения мероприятия, особенно этот инструмент работает со школьниками младших классов.

Подводя итоги представленной статьи необходимо сказать, что патриотическое воспитание необходимо для того, чтобы каждый индивид внутри структуры всего социума мог чувствовать себя достойным гражданином. Одна из приоритетных целей в этом процессе воспитание в гражданах страны достойных моральных качеств, умения достигать поставленных целей, умения приспосабливаться к условиям, сложившимся внутри самого социума, способности эффективно функционировать в структуре самого социума, иметь высокие показатели социализации и еще ряд других целей

Патриотическое воспитание является по своей природе комплексным явлением, имея внутри своей структуры аспекты исторического развития данного этноса и в тоже самое время тенденции свойственные современному социуму. Именно патриотическое воспитание является связующим звеном в диалоге между различными поколениями одного и того же этноса.

Элементы патриотического воспитания должны в обязательном порядке присутствовать, как в учебном процессе, который проходит ученик, так и при проведении внеклассных мероприятий в свободное от учебы время школьника. Важно осуществлять патриотическое воспитание на систематической основе. Патриотическое воспитание ставит своей целью воспитание у учащихся определенного перечня качеств, и чувства любви к собственной родине. В процессе осуществления патриотического воспитания необходимо использовать различные механизмы ведения данного процесса. Проводить на регулярной основе экскурсии в различные места интересные для школьников различного возраста, круглые столы среди школьников, где они смогут подавать и реализовать свои же инициативы, проведение спортивных мероприятий.

Все приведенные выше формы обучения отличаются от тех, которые проводятся непосредственно при использовании урочной системы обучения, а значит данные формы обучающего процесса представляют больший интерес непосредственно для самих учащихся, а значит они больше рефлектируют на подаваемый им материал.

### *Литература*

1. Беляева М.Д. Формы и методы гражданско-патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности / М.Д. Беляева, Ю.И. Россова // Социально-экономическое развитие России: материалы Всерос. науч. конф. (Чебоксары, 14 мая 2019 г.) / редкол.: Л.П. Кураков [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 147-151
2. Голованова В.С. К вопросу о технологии духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта / В.С. Голованова, Ю.И. Россова // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2016. С. 112–115.
3. Макарчук Я.В. Патриотическое воспитание младших школьников в системе дополнительного образования / Я.В. Макарчук, М.Л. Мальчевская // Научный диалог. – 2017. – № 1. С. 280–291.
4. Сухонос А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва – Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.
5. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]. – М.: Гардарики, 2015. – 520 с.
6. Кайтов А.П., Куприянов Б.В., Львова А.С., Савенков А.И., Трухановская Н.С. Моделирование культурно-ориентированного и оздоровительного пространства детского лагеря. М.: Издательство «Перо», 2017. 108 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ПАНСИОНАТА**

*В статье представлены результаты исследования, направленного на обоснование и развитие идеи патриотического воспитания старших подростков в условиях школы-пансиона. Научную и практическую значимость имеет проблема обоснования возможностей туристско-краеведческой работы для развития патриотизма. Целью исследования является сравнение результативности различных форм организации патриотического воспитания старших подростков в условиях школы-пансиона. Представленные данные получены при помощи опросника Д.В. Григорьевой «Отечество мое – Россия» и методики «Патриотизм. Как я его понимаю» Л.М. Фридмана. Перспективным направлением исследования представляется попытка обосновать создание на базе школы-пансиона Православного военно-патриотического клуба.*

*Ключевые слова: патриотизм, туристско-краеведческая работа, воспитание патриотизма*

Введение. Патриотизм является основой общества вне зависимости от его политического, социального устройства, он важен во внешнеполитической, внутривнутриполитической, духовной и социальной сферах жизни. Природу патриотизма отечественный философ Иван Ильин видит в укорененности человека в естественной для него среде существования, поскольку человек рождается в определенном месте. Ни место рождения, ни своих родителей он не выбирает, все это происходит без его, человека, участия. «По-видимому, люди приобретают этот патриотический опыт без всяких поисков и исследований, он приходит как бы сам собою», – говорит философ [1]. В этой связи, организация результативной воспитательной работы, воспитание патриотизма в школе предполагает действенную ориентированность на богатство отечественной культуры, истории и природной среды. Обоснованность такого подхода к патриотическому воспитанию особенно актуальна по причине того, что яркость и сила образов восприятия пространства культурной среды способны навсегда остаться в памяти ребенка и в известной мере нивелировать агрессивное влияние современной информационной среды (В. М. Поставнев, И. В. Поставнева) [3, 4]. Когда речь идет о патриотическом воспитании старших подростков, приобщение к отечественной истории и эстетике природных ландшафтов приобретает особую значимость.

При этом нужно иметь в виду тот факт, что младший школьный возраст характеризуется сменой ведущей деятельности – от игровой к учебной. Как известно, под ведущей деятельностью понимается та, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших новообразований и в русле которой развиваются другие виды деятельности; смена ведущей деятельности означает переход на новую стадию (например, переход от игровой деятельности к учебной при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту) [6, с. 80].

*Цель исследования.* Соотнести результативность различных форматов организации патриотического воспитания старших подростков в условиях школы-пансиона.

*Методы.* Поскольку наше исследование носит эмпирический характер, то в качестве основного инструмента исследования нами использовались методики оценки уровня патриотического воспитания учащихся Д. В. Григорьевой «Отечество мое – Россия» для учащихся 9-х классов, для учащихся 11 классов применялась методика «Патриотизм. Как я его понимаю» Л. М. Фридман, а также материалы социологических опросов, проводимых «ВЦИОМ-Спутник» [2, 5]. В исследовании приняли две группы испытуемых,

различающихся по формату организации и реализации системы мероприятий патриотического воспитания.

Постановка проблемы исследования осуществлялась нами исходя из аналитики современного состояния проблемы патриотического воспитания. Исследования, проведенные социологическим агентством «ВЦИОМ-Спутник», среди молодых людей старше 18 лет в 2000 и 2020 годах позволили выявить ряд тенденций. На вопрос «Что, по вашему, значит быть патриотом?» 1) в 2000 году 59% опрошенных, а в 2020 году – 47%, ответили, что это означает «Любить свою страну»; 2) для 25% (в 2000 г.) 32% (в 2020 г.) – это «Защищать свою страну от любых нападков и обвинений»; 3) «Работать и действовать во благо и процветание страны» – 35% (в 2000), 44% (в 2020 г.); 4) «Говорить о своей стране правду, какой бы горькой она не была» – 12% (в 2000 г.) и 29% (в 2020); 5) «Стремиться к изменению положения дел в стране для того, чтобы обеспечить ей достойное будущее» – 24% (в 2000 году), 34% (в 2020) [2].



Рисунок 1. Изменение представлений молодежи о патриотизме в период от 2000 до 2020 гг.

Количество молодых людей, считающих, что быть патриотом – это «любить свою страну» – уменьшилось на 12%, что говорит о том, что сейчас молодежь испытывает к стране такое чувство, как любовь, в меньшей степени, чем 20 лет назад. Анализируя результаты опроса, мы увидели, что количество ответов 2,3,4,5 выросло на 10% (а в некоторых случаях и больше) по сравнению с 2000 годом, это говорит о том, что участников опроса стало больше интересовать стремление к переменам, желание говорить правду, признавать даже нелицеприятные факты о своей родине. Современные подростки и юноши формулируют запрос на социальную справедливость, они готовы работать и действовать во благо своей страны. Вместе с тем необходимо профессиональное сопровождение реализации такого запроса. Опыт работы школы-пансиона показал, что образовательным учреждениям, от школ до ВУЗов, это по силам, при условии привлечения к патриотическому воспитанию воспитателей-патриотов.

*Результаты.* Обратимся к анализу результатов диагностики уровня патриотической воспитанности по методике Д. В. Григорьевой «Отечество мое- Россия» [6] для того, чтобы сравнить тех учащихся, которые с 7 класса принимают участие в организации и проведении туристско-краеведческой работы, и тех, которые в силу тех или иных причин в этой деятельности участие не принимают.

Анализ результатов анкетирования показал, что считают себя патриотами – 48% учащихся, считают, но частично – 53%, не считают – 0%. На вопрос «Кто оказал влияние на формирование ваших патриотических чувств?» школьники ответили: родители – 35%, окружающие люди – 23%, школа – 9%, органы власти – 9%, СМИ – 5%. Испытуемые патриотом считают человека, любящего свою Родину – 47%, любящего свою малую родину – 30%, улучшающего свою Родину – 13%, верящего в свою страну, преданного стране – 9%;

В вопросе «По каким признакам определяется понятие патриотизма?» опрошенные школьники указывали на патриотические чувства и готовность действовать в интересах Отечества.

Вопрос о качествах патриота показал некоторую противоречивость представлений опрошенных, 95% называли самоконтроль и воспитанность, свободу и творчество – 86%, наличие верных друзей и любовь, здоровье – 80%, смелость в отстаивании своих взглядов и развитие – 60%, широту взглядов – 54%.

Анализ результатов опроса показал, что из опрошенных учеников школы-пансиона 43% обучающихся имеют высокий уровень развития патриотизма, 43% – имеют средний уровень, 13% – имеют низкий уровень. Подростки с низким уровнем развития патриотизма стараются открыто не проявлять свое отношение к стране и с протестом реагируют на попытки взрослых определять их отношение к социальному и природному окружению.

Следующим этапом нашего исследования стало проведение опроса учащихся 11 класса по методике «Патриотизм. Как я его понимаю». Л. М. Фридман [6]. В опросе приняли участие, как занимавшиеся в туристско-краеведческом кружке, так и не входившие в его состав, учащиеся.

По результатам диагностики можно сделать следующие выводы.

Высокий уровень понимания сущности ведущих признаков патриотизма показали 63% обучающихся, средний уровень показали 37% обучающихся, низкий уровень не выявлен.

*Обсуждение.* Мы сопоставили всех участвующих в опросе и увидели, что учащиеся, которые показали высокий уровень развития патриотизма – это воспитанники, неоднократно ходившие в многодневные походы, активно участвовавшие в их подготовке, уверенные в себе молодые люди, имеющие твердые убеждения и не стесняющиеся своих взглядов.

100 % учащихся, показавших высший уровень развития патриотизма – это подростки, которые составляют костяк туристической группы и постоянно участвуют в многодневных походах.

Следует отметить, что в школе-пансионе уровень осознания патриотизма и отношения к нему воспитанников достаточно высок. Сто процентов патриотически настроенных учеников – это дети, которые активно участвуют в жизни школы, начиная с 5 класса, они являются активными членами группы, которая занимается туристско-краеведческой работой.

Предположительно, что возможность для детей заниматься в туристско-краеведческом кружке выявляет учащихся, имеющих творческие, лидерские, гражданские и практические задатки, которые другими методами выявлены быть не могут.

На основании вышеизложенного мы сделали вывод, что в условиях школы-пансиона важным формирующим средством для проведения успешной воспитательной работы патриотической направленности является туристско-краеведческая работа, которая должна носить комплексный характер, т.е. включать в себя различные мероприятия. Оптимальным средством патриотического воспитания является Военно-Патриотический клуб.

В этой связи нами сделан практический вывод о том, что для закрепления успеха необходимо активизировать работу по созданию военно-патриотического клуба туристско-краеведческой направленности на постоянной основе. В рамках работы клуба в течение всей учебной недели будут проводиться мероприятия и занятия по обучению, включая целый ряд новых направлений (следопытство, экскурсионная деятельность,

общефизическая подготовка, стрелковая подготовка, школьный музей, историко-дискуссионный клуб, работа поисковой группы, туризм с элементами выживания, подготовка к тактическим играм и т.п.). Речь идет о системном и комплексном подходе. Администрации и Попечительскому Совету предложена Программа создания Клуба, основанного на военно-патриотической и туристско-краеведческой работе.

*Заключение.* Цель туристско-краеведческой работы – сплочение коллектива, создание особых отношений среди детей, воспитание детей в духе религиозности, корпоративности, дисциплины, самостоятельности, понятий о долге и чести, воспитание их физически. Анализ результатов диагностики развития патриотизма старших подростков показал, что значительный вклад принадлежит туристско-краеведческой работе.

Исходя из этого, целесообразно и необходимо продолжить работу по созданию на базе школы Православного военно-патриотического клуба, который может объединять не только учащихся школы, но и её выпускников разных лет, как девушек, так и юношей. Появление клуба с активистами может стать фундаментом для создания Совета школы по патриотическому воспитанию. В рамках Клуба логично развернуть работу по созданию краеведческого музея школы.

Перспективы дальнейших исследований по проблеме патриотизма мы видим сквозь призму слов Ушинского К. Д.: «Назовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога, что день, проведенный ребенком среди рощ и полей... стоит многих недель, проведенных на учебной скамье».

#### *Литература*

1. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин, послесл. В. И. Кураева; Примеч. Р. К. Медведевой]. М.: Республика, 1993. 430 с.
2. Опрос 2020, «ВЦИОМ-Спутник» телефонное интервью 1600 жителей РФ, старше 18 лет <https://tass.ru/obschestvo/7805637> (дата обращения 23.03.2021)
3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.
4. Поставнева И. В. Теоретические основания психолого-педагогического сопровождения индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной работы в школе / И. В. Поставнева// Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. науч. тр. участников Пмежрегион. научно-практ. конференции 14-15 апреля 2015 г. Москва, МГПУ. В 2-х ч. Ч. 1. СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 114-118.
5. Программа воспитания и социализации обучающихся: примерный диагностический инструментарий: Методические рекомендации. Выпуск 3 / Сост. И. В. Адоевцева, О. В. Тайгин. Кострома: КОИРО, 2019. – 34 с.
6. Сухонос А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва – Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.

**Егоров И.В.**

*доцент, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии  
Института педагогики и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет», г. Москва  
e-mail: egorov\_cpti@mail.ru*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ГОРОДОВ РОССИИ (ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

*В статье представлены результаты пилотажного исследования взаимосвязи региона проживания (города) и специфики гражданской идентичности личности студентов. В ходе компактного теоретического анализа последних исследований подчеркивается важность исследования влияния внешних факторов на становление гражданской идентичности личности. В частности, влияния на гражданскую идентичность такого внешнего фактора, как регион проживания человека. Собранные и обобщённые эмпирические данные по гражданской идентичности личности студентов вузов (методика Р. Борисова) в разных городах России (Курск, Махачкала, Москва, Омск, Севастополь), являющимися столицами различных регионов позволили выделить несколько важных тенденций. У всех опрошенных студентов преобладает позитивный тип гражданской идентичности. И вместе с тем, на основе выделения различного уровня в трёх типах гражданской идентичности (гиперпозитивной, позитивной, негативной) были выявлены четыре обобщённых варианта в проявлении гражданской идентичности студентов вузов в зависимости от региона проживания. И определены направления перспективных исследований в изучении влияния места проживания, территории на формирование гражданской идентичности личности.*

*Ключевые слова: гражданская идентичность, студенты, регион проживания*

Современные исследования, посвященные становлению идентичности личности, часто обращаются к изучению влияния внешних факторов на это становление и определения специфики влияния того или иного фактора. Так, многими исследователями (Мудрик, Каганский, Наумова) подчеркивается важная роль географического фактора, региона проживания человека на формирование идентичности и в целом на его социализацию. Если А.В. Мудрик выделяет проживание человека в определённом типе поселения (мегаполис, малый город, сельское поселение), как важный мезофактор (один из трёх факторов) влияющий на социализацию и становление идентичности личности [4]. То, В.Л. Каганский на основе полевых исследований в когнитивной географии выделяет несколько типов пространственной (или территориальной) идентичности личности в зависимости от структурированности внутреннего и внешнего пространства поселения (моноидентичность-полиидентичность) и тех мест в этом поселении, внутри которых проживают различные социальные группы [3]. В исследованиях И.В. Егорова, Д.В. Наумовой, показано, что «место проживания, культурный ландшафт» определяют специфику гражданского мировосприятия молодых людей [2; 5].

То есть, мы можем говорить о том, что регион проживания влияет на формирование отношений к месту, культурным явлениям, существующим в месте проживания человека, и поведения демонстрируемого в зависимости от знания и отношения к этим территориям и явлениям. И в целом, можно предположить, что гражданская идентичность личности будет по-разному формироваться, проявляться в зависимости от того на какой территории, в каком регионе, типе поселения проживает человек. Хотя отдельных исследований, связанных с изучением специфики гражданской идентичности личности в зависимости от региона проживания на сегодняшний день, практически нет. Отсутствие подобного рода исследований подтолкнуло нас на проведение пилотажного исследования в этой области.

Исходя из вышеизложенного целью пилотажного исследования стало изучение взаимосвязи региона проживания (города) и преобладающего типа гражданской идентичности студенческой молодёжи России.

Характеристика выборки: средний возраст опрошенных составил 22,6 лет. Все опрошенные проживали, на момент опроса, в крупных городах и обучались в ВУЗе в этом городе. Соотношение опрошенных из разных городов следующее: Курск – 26 чел.; Махачкала – 24 чел.; Москва - 116 чел.; Омск – 76 чел.; Севастополь – 20 чел. Опрос проводился в 2018 - 2019 гг.

Методы и методики исследования: опросник Р. Борисова на изучение трех типов гражданской идентичности личности (гиперпозитивной, позитивной, негативной) [1]. Меры центральной тенденции. Критерий Стьюдента (t-критерий) для сравнения показателей и выявления значимости/незначимости различий в результатах.

Результаты, которые представлены ниже, можно рассматривать как некоторую тенденцию проявления особенностей гражданской идентичности студентов разных регионов России. Для подтверждения данной тенденции необходимо провести масштабное и углублённое исследование, опровергающее или подтверждающее результаты, полученные в данном пилотажном исследовании.

#### *Описание и анализ результатов*

В ходе обработки результатов по тесту «Гражданской идентичности» (Р. Борисова) получились следующие данные. В целом можно сказать, что у всех опрошенных, не зависимо от региона, наиболее высоким результатом (из трех шкал теста «Гражданской Идентичности») стала шкала «Позитивной» гражданской идентичности. Среднее арифметическое по этой шкале составило 13,9 баллов.

По шкале «гиперпозитивной» гражданской идентичности среднее арифметическое составило 7,8 балла. По шкале «негативной» гражданской идентичности среднее арифметическое составило 6,8 балла.

Однако, в зависимости от региона, были выделены определённые, значимые различия (по критерию Стьюдента) внутри каждой из шкал.

Так, например, по шкале «позитивной идентичности» наименьший результат из всех регионов показали студенты г. Омска, у которых средний показатель по этой шкале 11,6. Этот результат значимо отличается от показателей опрошенных из других городов России. Так, по расчёту значимости различий по t-критерию Стьюдента, результаты студентов г. Омска значимо отличаются от результатов студентов г. Махачкалы ( $t_{Эмп} = 3.5$  при  $p \leq 0,01$ ); от результатов студентов г. Курска ( $t_{Эмп} = 2$  при  $p \leq 0,05$ ); от результатов студентов г. Москвы ( $t_{Эмп} = 3.9$  при  $p \leq 0,01$ ); и значимо отличаются от результатов студентов г. Севастополя ( $t_{Эмп} = 2,4$  при  $p \leq 0,05$ ).

То есть, можно говорить о том, что несмотря на высокие результаты по этой шкале (в сравнении с двумя другими шкалами), у студентов из Омска менее выражена позитивная идентичность по сравнению со студентами из других городов. Результаты студентов из городов Курска, Москвы, Махачкалы, Севастополя не различаются между собой по этой шкале. Можно предположить, что низкий результат по этой шкале студентов Омичей вызван удалённостью от центра (географическими факторами), наличием определённых проблем социально-экономического характера в регионе.

По шкале «гиперпозитивной» гражданской идентичности значимо отличаются от всех остальных регионов результаты студентов г. Севастополя (среднее арифметическое 5,78). Их показатель статистически значимо ниже по сравнению с результатами студентов Москвы ( $t_{Эмп} = 2$  при  $p \leq 0,05$ ); значимо ниже по сравнению с результатами студентов г. Курска ( $t_{Эмп} = 2,3$  при  $p \leq 0,05$ ); городов Омска ( $t_{Эмп} = 2,3$  при  $p \leq 0,05$ ) и Махачкалы ( $t_{Эмп} = 2,4$  при  $p \leq 0,05$ ). У студентов Севастополя менее (по сравнению со студентами из других городов России) проявляются гражданский нарциссизм, фанатизм. Они более терпимо относятся к представителям различных этнических групп, реже демонстрируют превосходство своей гражданской позиции.

По шкале «негативной» гражданской идентичности выделяются результаты студентов двух городов. Студентов г. Махачкалы, у них самый низкий результат по этой шкале из всех (среднее арифметическое 5,33) и студентов г. Омска (среднее арифметическое 8,27) у них самый высокий результат по этой шкале по сравнению с результатами студентов из других городов. Студенты, проживающие в Омске, испытывают более всех опрошенных психологический дискомфорт из осознания своей гражданской принадлежности. В сочетании с результатами по другим шкалам студентов этого региона (Омск, Омская обл.) можно предположить влияние географического расположения, места проживания респондентов (географическими факторами), социально-экономической ситуацией, существующей в регионе.

Полученные результаты позволяют сделать выводы и обозначить вопросы, требующие своего подтверждения в дальнейших исследованиях.

У опрошенных студентов из всех регионов России преобладает позитивный тип гражданской идентичности.

По соотношению результатов по трём шкалам гражданской идентичности (позитивной, гиперпозитивной, негативной гражданской идентичности) и региона проживания (т.е. установления взаимосвязи региона проживания и типа гражданской идентичности) можно выделить несколько вариантов. Вариант первый – высокий уровень позитивной гражданской идентичности, низкий уровень негативной гражданской идентичности, средний уровень гиперпозитивной гражданской идентичности. Такой вариант сочетания типов идентичности преобладает у студентов г. Махачкалы. Когда личность испытывает психологический комфорт от осознания себя гражданином своей страны, и не боится демонстрировать свою гражданскую принадлежность.

Второй вариант – когда преобладает позитивная гражданская идентичность, и вместе с тем присутствует низкий уровень гиперпозитивной гражданской идентичности, а также есть средний уровень негативной гражданской идентичности. Такой вариант сочетания типов идентичности проявился у студентов г. Севастополя. В данном варианте личность испытывает комфорт от осознания себя гражданином своей страны, но при этом не стремится подчеркивать, демонстрировать значимость, важность своего гражданства.

Третий вариант – преобладает позитивная гражданская идентичность, при этом негативная гражданская идентичность находится на уровне выше среднего, а гиперпозитивная гражданская идентичность на среднем уровне. Такой вариант сочетания выявился у студентов г. Омска. То есть, личность осознаёт себя гражданином своей страны проявляет умеренный патриотизм, но избегает лишней раз демонстрировать свою гражданскую принадлежность.

И, наконец, четвертый вариант – когда преобладает позитивная гражданская идентичность, а гиперпозитивная и негативная гражданская идентичность находятся на одинаковом, среднем уровне. Этот вариант, по нашим результатам, получился у студентов г. Москвы и г. Курска. Особенности такой личности связаны с проявлением умеренной (нормальной) гражданственности с возможностью проявления, подчеркивания в отдельных случаях принадлежности к своей стране. Но вместе с тем, в некоторых случаях осознание психологического дискомфорта от осознания своей гражданской принадлежности.

Полученные результаты требуют дальнейшей проверки и углублённых исследований для проверки выдвинутых предположений о наличии комбинаторного влияния внешних факторов (географического расположения региона, социально-экономической ситуации в регионе) на проявления различных типов гражданской идентичности.

#### *Литература*

1. Борисов Р.В. Гражданская идентичность в терминах психодиагностики // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2016. Том. 31. Вып. 4. С. 95–99.

2. Егоров И. В. Содержание гражданского мировосприятия молодежи разных регионов России (на примере студентов Крыма и Дальнего Востока)/ И.В. Егоров, Д.В. Наумова // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 3(40) С. 22-27.
3. Каганский В. Л. Ареальная парадигма пространственной идентичности: основание, пределы, выход за пределы / В. Л. Каганский // Вестник Пермского научного центра. 2014. № 5. С. 10–19.
4. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
5. Наумова Д.В. Дистинктивность гражданского мировосприятия молодежи в различных регионах России // Сибирский педагогический журнал. №3 (17). 2017. С. 93 – 102.

**Наумова Д.В.**

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии  
Института педагогики и психологии  
образования ГАОУ ВО МГПУ  
e-mail: seroglazka3@yandex.ru*

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ И ПАТРИОТИЗМ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*В статье рассматривается проблема связи профессиональной идентичности и патриотических установок, складывающихся у старшеклассников. Старший школьный возраст является сензитивным периодом для развития профессиональной идентичности. Автор предполагает, что в процессе профессионализации складывается отношение к стране и проявляется чувство патриотизма. Объединяющей основой этих феноменов является формирование ценностного отношения к профессии, на основе которого формируется ценностное отношение к себе, своим личным достижениям, оценивается возможность работать на собственное благо и на благо страны. Отношение к своему делу конвертируется в чувство ответственности за себя и страну. Отношение к профессионалам строится на доверии, что в свою очередь тоже конвертируется в отношение к стране, в доверие к государству, что является основой патриотизма. Автор проводит сравнение двух групп, старшеклассников (16 лет) и взрослых (37 лет), представители этих групп отличаются уровнем профессионализации и содержанием этого процесса. Анализ показал, что взрослые в большей степени приписывают себя современной культуре (ценят стабильность, самоактуализацию, индивидуальное подчиняется общественному); в обеих группах идентичны социальные установки (авторитарная агрессия и авторитарное подчинение); в группе взрослых доминируют профессиональные установки на стабильность работы и интеграция стилей жизни. У старшеклассников доминирует желание уехать из страны (объясняют выбором желанием реализоваться в профессии), у взрослых – остаться (объясняют желанием стабильности в жизни). В статье акцент ставится не на анализе результатов исследования, а на постановке исследовательских задач.*

*Ключевые слова: патриотизм, профессионализация, старший школьный возраст, социальные установки и ценности.*

Проблема взаимосвязи таких, на первый взгляд, разных феноменов, как профессионализация и патриотизм, обсуждается в научном сообществе сравнительно недавно. Известны работы по данной теме Егорова И.В. [1; 2], Шнейдер Л.Б. [5], Наумовой Д.В. [3,4], опубликованы статьи, учебные пособия, монографии. В них акцент делается на изучении студенческой молодежи, анализируются их ценностные ориентации, социальные

установки, аттитюды патриотизма. Полученный эмпирический материал богат и разнообразен.

В данной статье предлагаются результаты пилотажного исследования, направленного на изучение связи процесса профессионализации и патриотических установок у старшеклассников и взрослых. Известно, что центральным новообразованием личности в старшем школьном возрасте является профессиональное самоопределение, которое является этапом профессионализации. На этом этапе строятся планы на будущее, выстраивается стратегия жизненного пути, связанного с профессией. На этом этапе старшеклассник ещё не сталкивался с разочарованием в выбранной профессии, не прожил кризисы профессионализации. В этом возрасте профессия либо идеализируется, либо ценность профессии низка, либо выбор осуществляется взрослыми и ответственность за это несут тоже они.

Профессионализация – это становление личности в контексте профессии, этот процесс перекликается с процессом социализации и также протекает в течение всего онтогенеза. Профессионализация имеет несколько этапов и весь процесс проходит через ряд нормативных кризисов (например, кризисы разочарования в профессии). Неким результирующим и в то же время промежуточным итогом профессионализации является формирование профессиональной идентичности; связать это с каким-то определённым возрастом крайне трудно. Содержательной стороной профессиональной идентичности является удовлетворение потребности в принадлежности (профессии, ценностям, установкам, традициям), с другой стороны удовлетворение потребности в уникальности (проявляется в том, как личность выполняет профессиональные функции и действия и т.д.). Качество профессионала может определяться и уровнем доверия к нему со стороны как к профессионалу (врачу, учителю, юристу). Профессионализм надо возвращать, а иногда и отстаивать, особенно это актуально в условиях процветания лженауки, псевдознания и откровенного шарлатанства в разных профессиях. Доверие к профессионалу в частности (на уровне конкретной личности) и в целом (на уровне профессионального сообщества) со стороны общества это индикатор доверия к стране, государству и власти. Это объясняется ментальными скрепами, например идеей патернализма, которая основывается на доверии и подчинении верховной власти, либо представителю этой власти. Одним из составляющих компонентов патриотизма является, по нашему мнению, доверие к стране, которое берёт своё начало в том числе с доверия к профессионалам. В этом ключе процесс профессионализации обретает особое значение.

Социальные, культурологические и даже цивилизационные изменения в последнее время настолько значимы, что это отражается на процессе профессионализации. Взрослые относятся к профессии как к гаранту стабильности, вопрос об изменении профессиональной траектории часто не рассматривается. У молодых людей ценность профессии не абсолютизируется. Мир и социум развивается в условиях транзитивности, быстрой сменяемости направлений и векторов, это отражается на мире профессий и на ценности труда. Ценность профессии молодыми людьми ставится под сомнение: в условиях дизайна карьеры и смены профессиональных интересов необходимо проявлять гибкость, умение быстро обучаться, перестраиваться, менять профессиональные ориентиры, менять профессии. Установка взрослых на то, что профессия дана одна на всю жизнь, молодыми отвергается. Поколение тик-токеров это четко демонстрирует: они очень чутко улавливают эти тенденции и тот контент, который они создают, позволяют судить о том, как они к этому относятся.

Тема патриотизма изучается и обсуждается на протяжении длительного времени, особую актуальность обретает в последнее время. В подробный теоретический анализ этого феномена в данной статье мы погружаться не будем, только обозначим некоторые ключевые моменты понимания патриотизма.

Во-первых, в филогенезе этот феномен стал актуализироваться в период формирования оседлого образа жизни: обработка земли, зависимость от урожайности, связь

усилий и труда, потраченных на обработку земли, и выживаемости – всё это способствовало формированию чувства привязанности к земле, к родному краю, к Родине. В контексте нашего исследования это понимание обретает определённый смысл: труд на своё благо, на благо Родины рождает определённое отношение к Родине. Ценность вложенного труда конвертируется в ценностное отношение к месту, в котором ты живёшь.

Во-вторых, в понимании феномена патриотизма мы ставим акцент на том, что это чувство, это не рациональный конструкт, который можно целенаправленно формировать.

Чувство патриотизма основано на доверии к стране. Доверие рождает множество факторов, в том числе наличие-отсутствие в стране высококвалифицированных специалистов, профессионалов-соотечественников. Высококвалифицированные учителя, врачи, юристы способствуют этому чувству доверия. Высококвалифицированные специалисты не тратят своё время на размежевание с непрофессионалами, чтобы дистанцироваться от них они находят выход – эмиграцию в другую страну, в сообщество людей профессиональных и близких по духу, интересам. Наша страна пережила несколько волн эмиграции. Сейчас мы живём в эпоху очередной волны, статистика показывает (Левада-центр, Росстат, независимые эксперты (Независимый информационный телеканал «Дождь»), что эмигрируют молодые специалисты. С данными статистики можно ознакомиться на сайтах этих организаций. По настоящее время существует мнение, выраженное в народной поговорке «Где родился, там и пригодился». Эта архаика к современным условиям не подходит. Мир изменился колоссально, пандемия с одной стороны ограничила людей, с другой стороны показала возможности: не будучи привязанным географически к своей стране, вполне возможно быть ей полезным. Исторически сложилось так, что отъезд из страны ассоциируется с изменой Родине (волны эмиграции после революций, период оттепели и т.д.), эта установка традиционно продолжает артикулироваться, что совсем не отражает истинного положения вещей.

В-третьих, мы придерживаемся позиции Шнейдер Л.Б. и Сташкевич О.Л., которые описывают феномен патриотизма как некий внутренний выбор человека между личными интересами и общественными, этот выбор зависит от условий (экономических, политических, социальных): если есть дефицит ресурса – выбор осуществиться в свою пользу, в пользу выживания и приспособления к дефицитным условиям, доминируют антипатриотические модели. В контексте нашего исследования это опять обретает особый смысл: если труд, профессия по каким-то параметрам дефицитны (низкий уровень заработной платы, несправедливое распределение ресурсов, невозможность сменить карьерные ориентации (нет условий) и т.д.) – это может привести к антипатриотическим моделям поведения.

Вышесказанное говорит о том, что процесс профессионализации и патриотизм связаны друг с другом. Анализ статистических данных показывает, что у молодых (возраст 18-24 года) первостепенный мотив отъезда из страны связан с возможностью профессионально реализоваться за пределами отечества. Хотелось бы проанализировать, как эта связь проявляется у старшеклассников и у взрослых. Группа взрослых взята для возможности провести сравнение, многие детали экспериментальной группы (в нашем случае это старшеклассники) становятся видны и очевидны только в контексте сравнения. В период зрелости профессия имеет важное значение в жизни человека, так как она даёт чувство значимости, стабильности, уверенности. В профессии человек формируется как личность, складываются модели поведения, формируются ценности, которые носят устойчивый характер, часто профессиональные качества человек использует в личной жизни. В целом можно сказать, что профессиональные и личностные качества переплетаются, образуя новые ценности и установки.

Цель данного исследования заключается не в описании результатов, а в формулировке исследовательских задач и вопросов.

В исследовании приняло участие 96 человек, граждане РФ. В группе «взрослые» 63 человека, возраст – 37,7 лет, в группе «старшеклассники» 33 человека, возраст – 16 лет.

В анализе использовались данные, полученные по следующим методикам: тест культурно-ценностных ориентаций (Дж. Таусенд, вариант Л.Г. Почебут); тест-опросник общественного мнения Т. Адорно; анкета ОВР: отъезд как возможность и реальность (Л.Б. Шнейдер); тест «Якоря карьеры», методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова).

Результаты, полученные по методике Дж. Таусенда, показывают, что в группе «Взрослые» респонденты приписывают себя больше современной культуре. Математический анализ не показал значимых различий между группами.

По методике Т. Адорно обе группы показывают идентичные результаты. Высокие показатели по шкалам «Авторитарное подчинение», «авторитарная агрессия» и «стереотипия» в обеих группах.

Результаты Анкеты ОВР по двум выборкам показывают, что аттитюд «отвергаемый патриотизм» доминирует у старшеклассников, а аттитюд «невалидный патриотизм» превалирует у взрослых. Старшеклассники хотят уехать, но в силу обстоятельств не могут, а взрослые и не хотят, и не могут.

Результаты методики «Якоря карьеры» по двум выборкам показывают, что в большинстве карьерных ориентаций данные выборки идентичны, разница видна по шкале «стабильность места жительства» и «интеграция стилей жизни». Для взрослых более значимой установкой в карьере является постоянство места жительства и любые переезды, и даже командировки являются для них источником трудностей. Работа, профессия ценится за постоянство, любые изменения воспринимаются как угроза существованию. Взрослые также демонстрируют тенденцию в карьерных ориентациях – интеграцию жизненных стилей. Эта установка подразумевает приверженность к гармонизации личной, семейной и профессиональной жизни. Карьера вряд ли будет для людей с таким ориентиром значимой и важной. Люди демонстрируют большой конформизм.

Выводы.

1. Для группы респондентов со сложившимися профессиональными традициями и установками свойственна установка на желание остаться в стране. Скорее всего, в переезде они не видят потенциала и возможностей.

2. Для респондентов из группы «взрослые» свойственна гармонизация стилей жизни.

3. Старшеклассникам и респондентам из группы «взрослые» свойственны стереотипность и авторитарная агрессия, и эти установки уживаются с ориентациями на права и свободы личности, которые свойственны тенденциям современной культуры (по классификации Дж. Таусенда).

4. Желание старшеклассников уехать из страны, скорее, можно объяснить желанием быть мобильными и расширить свои возможности, в том числе профессиональные.

5. Ценностные ориентации (социальные, профессиональные) связаны с аттитюдами патриотизма: например, стремление к стабильности в профессии связано с желанием остаться в стране.

Исследовательские вопросы:

1. Является ли сложившаяся профессиональная идентичность показателем, индикатором патриотизма?

2. Каким образом меняются (если меняются) аттитюды патриотизма на разных этапах профессионализации и в период профессиональных кризисов?

3. Являются ли аттитюды патриотизма устойчивыми?

4. Каковы ожидания современных старшеклассников по отношению к будущей профессии?

5. Есть ли противоречия между желанием уехать из страны и патриотическими чувствами личности?

### *Литература*

1. Егоров И.В., Наумова Д.В. Гражданское мировосприятие личности и аттитюды патриотизма: теория и методы диагностики: учебное пособие. - М.: ИИУ МГОУ, 2018. – 110 с.
2. Егоров И.В., Наумова Д.В. Кросс-культурное исследование особенностей профессиональной и гражданской идентичности, социокультурных и карьерных ориентаций студенческой молодёжи (результаты пилотажного исследования)// Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Международной научно-практической конференции (14–15 ноября 2018 г., г. Минск) / редкол.: С.И. Коптева, Л.А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГПУ, 2018., 590 с. – С. 433-439.
3. Наумова Д.В. Взаимосвязь авторитарного синдрома и карьерных ориентаций студенческой молодёжи// Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – IV: 52, 2019. – С.128-137.
4. Наумова Д.В. Диагностика уровня развития гражданской идентичности детей подросткового возраста в рамках программы психолого-педагогического сопровождения личности//Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграева. 2015. С. 133-137.
5. Шнейдер, Л. Б. Патриотизм и профессионализация: взаимосвязь и взаимовлияние: монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : ИИУ МГОУ, 2019. – 126 с.

***Савельев И.В.***

*магистрант Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.  
e-mail: 2177551@gmail.com.*

*Научный руководитель: Осипенко Людмила Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ.*

### **ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ**

*В статье освещаются вопросы военно-патриотического воспитания, которые в странах Запада и прежде всего в США постоянно находятся в центре внимания не только различных систем воспитания, но и государственной политики. Раскрывается сущность реформ в подготовке молодежи к службе в вооруженных силах, основы воспитания чувства гражданства и патриотизма, гордости за свою страну и готовность защищать ее интересы «нести мир и свободу миру». Определена роль образовательной системы в воспитании патриотизма и гражданственности. Акцент делается на том, что в образовательной среде возможно выстроить работу, направленную на актуализацию гражданской идентичности [3, с. 134].*

*Ключевые слова: патриотизм, обучение, воспитание, молодежь, адаптация к военной службе.*

Подготовка армий к войне, воспитание воина как профессионала и патриота своей Родины имеет древние корни. В то время как другие профессии и ремесла часто являются индивидуальными занятиями, война требует общей подготовки огромного числа людей для синхронизированных усилий и предсказуемых ответных мер в условиях стресса, каким являются боевые действия, да и сама подготовка к войне связана с повышенным эмоциональным и физическим напряжением.

Вооруженные силы практически всех цивилизованных стран с начала XXI века сталкиваются со сложными задачами, суть которых заключается в обеспечении подготовки не только к боевым действиям, но и к различным операциям, не связанным с войной, таким, как поддержание мира, гуманитарная помощь, борьба с терроризмом и национальное строительство.

Военнослужащие должны быть адаптированы к быстрому переходу из одного оперативного режима в другой, зачастую с радикально иными правилами ведения боевых действий. Нынешняя практика обучения подчеркивает необходимость такой адаптивности. Самодисциплина и инициативность, общее понимание миссии и замысла командира, умелое применение технологий, мобильность и огневая мощь на поле боя, вера как в индивидуальную уникальность, в высочайшую квалификацию командира остаются основой организационной эффективности.

Этот постулат – основа отношения к армии в США, где военная служба – это призвание, связанное на протяжении всей истории с системой военного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Фридрих фон Штойбен, прусский доброволец, а впоследствии – американский генерал, служивший генеральным инспектором в армии Джорджа Вашингтона во время Войны за независимость, составил первую уникальную американскую военную доктрину обучения.

В своих правилах обучения, опубликованных в 1779 году, Ф. Штойбен писал, что командир должен уделять наибольшее внимание здоровью, образованию и военной подготовке своих солдат. Во-вторых, Штойбен предписал пересмотреть представление об армейской дисциплине, об использовании солдат в качестве дешевой рабочей силы. Солдаты, разбросанные по различным объектам, были возвращены в тактические подразделения для обучения, что нашло отражение в нынешней практике приоритетных периодов подготовки. Фон Штойбен четко понимал, что европейские методы дисциплины не могут быть навязаны американской армии. Инициатива, самостоятельность и целеустремленность составляют основы американского характера. Фон Штойбен считал, что подготовка к совместным действиям должна строиться на этих коммуникативных характеристиках.

Одновременно он добивался повышения боевого духа войск, снижения психотравмирующих факторов, стрессов, угнетенного состояния перед боем, чувства страха и тревоги. Ведь тревога – один из первичных признаков того, что индивид находится в кризисе. Она находит свое выражение в массивных психофизиологических и психомоторных симптомах: двигательное беспокойство (человек не находит себе места), учащение пульса, желудочно-кишечные спазмы, нервный кашель и т. д. [4, с. 31].

Нововведения Ф. Штойбена шли часто вразрез с тенденциями, распространенными в военной мировой истории, в истории армий. Строгое соблюдение устаревших концепций оперативной доктрины, включая тактику и методы подготовки, которые не отражают меняющийся характер применяемых боевых средств, оружия и характер самой войны, неоднократно дорого обошлось как с точки зрения военных целей, так и с точки зрения жизни солдат. Опыт дает ценные уроки тем, кто готов учиться. К сожалению, многие уроки забываются, часто только для того, чтобы быть переусвоенными более поздними поколениями.

Дж. Вашингтон распорядился, чтобы командиры подразделений приняли модель Штойбена и назначили инспекторов для наблюдения за подготовкой кадров по всей Континентальной армии США. В некотором смысле эти инспекторы стали главными учителями своего времени и проводниками Штойбен-концепции преподавания и обучения, которые имеют много общего с концепцией образования выдающегося американского философа и педагога XX века, представителя философского направления прагматизма Джона Дьюи.

Главная заслуга Ф. Штойбена и его адептов состоит в том, что сделали правильный выбор между традиционным проверенным решением (традиционной системой подготовки войск) и ситуационной инициативой, то есть между жесткой рутинной, с одной стороны и инновацией, гибкими методами обучения и воспитания, с другой. Внедрение моделирования (военных игр), сервисное обучение, стажировки во многом изменило не только структуру и традиции армии, но и вывели на новый уровень воспитание боевого духа, морально-психологических и боевых качеств солдат и офицеров. В отношениях между коучем и обучаемым военные инструкторы перешли от авторитарного, директивного режима к более демократичной модели совместного обучения.

При этом, религиозность американцев, их преданность традициям, трудолюбие стали благодатной почвой для воспитания патриотического поведения, морально-волевых, нравственных качеств. Главное качество в поведении – отношение к моральным нормам. Если единицей анализа деятельности выступает действие, то единицей анализа поведения является поступок [4, с. 82]. Формирование отношения к военному делу, к военной деятельности, как к особому проявлению патриотизма, воспитание высокой нравственности – важнейшая задача подготовки солдата в армии США.

Эволюция доктрины военной подготовки и профессионального образования является моделью экспериментов, достижений и новых открытий в педагогической практике и теории обучения в Соединенных Штатах. Военное профессиональное образование и профессиональная подготовка являются полигоном для инноваций.

В Соединенных Штатах с детских лет занимаются воспитанием в гражданах чувства патриотизма. Школьники в младших классах изучают Декларацию независимости США, фразы выдающихся американских деятелей, отцов – основателей страны и президентов. Школьные учебники по истории США наполнены примерами героических деяний американцев. Главная задача – укрепление единства американского общества и армии США. Гордость за свою страну и готовность защищать интересы Америки – «нести мир и свободу миру» с детских лет формируется путем отточенной пропаганды, направленной на показ, что «всё лучшее в мире – американское».

Военные специалисты ВС США считают, быстрее адаптация скаутов к будущей военной службе – это целенаправленное воспитание подростков и соблюдение дисциплины. Скаутские организации тесно взаимодействуют с различными формированиями ВС США и военными СМИ. Важную роль в деле пропаганды военно-исторических традиций так же играют военные музеи.

В 1946 году была создана подготовительная школа для кандидатов, поступающих в военную академию сухопутных войск West Point. Срок обучения 10 месяцев и включает 2 этапа. 1 этап – занятия на уровне учебной программы средней школы, 2 этап – на уровне колледжа.

Популярные среди молодежи Гражданский воздушный патруль (Civil Air Patrol) и Морской кадетский корпус (U.S. Naval Sea Cadet Corps) привлекается для оказания помощи ВВС в чрезвычайных ситуациях. При поступлении в Академию ВВС США успешные выпускники ГВП получают льготы. В Морском кадетском корпусе обучаются дети в возрасте 11-13 лет (Level 1) и дети 13-18 лет (Level 2). Государственные структуры (ВМС США, службы береговой охраны, ассоциация резервистов, американский легион и др.) и общественные организации оказывают кадетским училищам финансовую и материальную поддержку.

С 1964 года по решению Конгресса США во всех родах войск действует программа JROTC (Junior Reserve Officers' Training Corps), школьная ступень программы вневойсковой подготовки офицеров резерва (ROTC). С 1973 года возможность участвовать в программе получили и девушки.

В США преподаванию в федеральных школах начальной военной подготовки, которая, по мнению американских специалистов, способствует быстрому и качественному обучению новобранцев традиционно уделяется пристальное внимание. Во любых школах

на военную подготовку отводится по 96 часов занятий ежегодно, а проводится она в течение 3-4-х лет. Выпускникам, окончившим курс военной подготовки, выдаются свидетельства установленной формы, в которых указываются объем и качество усвоения программы военной подготовки [1].

В 1999 г. Министерство обороны США для усиления военно-патриотического воспитания молодежи приняло решение о внедрении в средних школах начальной военной подготовки, которая в разные годы охватывала до 350 – 400 тысяч школьников. Преподаватели НВП – как правило, отставные офицеры.

Основной акцент делается на патриотическое воспитание и участие в торжественных мероприятиях и церемониях, тем самым воспитывая в молодых людях уважение к государственному строю, национальной истории и государственным символам.

Главная причина вступления в JROTC заключается в том, что армия в США является мощнейшим социальным и карьерным лифтом, позволяющим добиться успеха благодаря личным заслугам, без связей и богатства и желание получить льготы на оплату высшего образования. Статистика показывает, около 50 % всех генералов армии США закончили курсы JROTC, что говорит о значимости и масштабности данной программы.

Вступление добровольное. Основное условие – моральная готовность и искренний «фанатичный» патриотизм кандидата.

JROTC очень популярны у «рядовых» американцев. Родители видят в программе единственный шанс привить детям дисциплину, ответственность и развить другие полезные компетенции и качества.

Но, есть и те, кого не устраивает присутствие в школе милитаризированной структуры. Некоторые общественные организации США считают, что JROTC являются сугубо милитаристским тренингом, оказывающим негативное влияние на формирование личности детей.

По образу и подобию JROTC в России в 2016 г. создано патриотическое молодёжное движение «ЮнАрмия».

Особая роль в воспитании патриотизма отводится вузам США.

Американский патриотизм – это ничто иное, как связующий компонент, сплачивающий миллионы американцев, приехавших в Америку со всего мира в поисках новой жизни. Америка развалилась бы и не смогла бы стать одной из величайших держав, если бы не продуманная и эффективная программа патриотического воспитания.

Патриот Америки – это человек, «степень национальной любви и гордости» которого настолько велика, что он считает идеи, популярные в США, могут быть применимы во всем мире, он убежден в том, что распространением американских идей и моральных ценностей проявляет почтение к американской конституции и основным институтам власти США.

Каждый американец испытывает чувство гордости, когда звучит гимн страны и развивается звездно-полосатый стяг над его домом.

Таким образом, система военно-патриотического воспитания и подготовки молодежи к службе с использованием национальных традиций, достижений науки, культуры, искусства – важнейшая задача современной системы образования, это целостный, непрерывный, эффективный и прагматичный процесс, обеспечивающий всестороннюю подготовку высоко квалифицированных и физически подготовленных кадров.

Обоснованность такого подхода к патриотическому воспитанию особенно актуальна по причине того, что яркость и сила образов восприятия пространства культурной среды способны навсегда остаться в памяти ребенка и в известной мере нивелировать агрессивное влияние современной информационной среды [3, с.9].

### *Литература*

1. Давыдов Н.А., Поляков С.П. Сравнительный анализ опыта подготовки молодежи к военной службе в России и США // «Юридическая психология», 2012, № 3.
2. Наумова Д.В. Диагностика уровня развития гражданской идентичности детей подросткового возраста в рамках программы психолого-педагогического сопровождения личности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграев. 2015. С. 133-137.
3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.
4. Сухонос А.П. Психолого-педагогические условия предупреждения суицидальных проявлений среди военнослужащих: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 - Психология развития, акмеология. Астрахань. 2005. 198 с.
5. Сухонос А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва – Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.

**Сафаров Р.Б.**

*магистрант Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, г. Москва  
e-mail: rasafar70@mail.ru.*

*Научный руководитель: Осипенко Людмила Евгеньевна, доктор педагогических наук,  
профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ.*

### **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ**

*В данной статье рассматривается возможность использования педагогам гендерного подхода в ходе проведения воспитательной работы с целью развития у воспитуемых (детях) таких качеств личности, как гражданственность. Анализируются современные подходы к характеристике понятий «гражданственность» как осознание и четкое понимание гражданином своих прав и свобод, их практическая реализация без попрания прав и свобод других граждан. Определяются цели современной гендерной политики.*

*Ключевые слова: гендерный подход, воспитание, гражданственность.*

Прежде, чем говорить об особенностях реализации влияния гендерного подхода в вопросах воспитания гражданственности как качества личности предварительно следует осуществить спектральный разбор всех ее составляющих: гендерный подход, воспитание, гражданственность, личность и определить их взаимосвязь.

Понятие гражданственности неразрывно связано с такими понятиями как гражданин и государство. Государство не может существовать и функционировать без своих граждан. В тоже время гражданские качества человека определяют его гражданственность и являются отражением общечеловеческих и общегражданских ценностей.

Взаимоотношения государства и человека лежат в социально-политической плоскости. Исходя из этого, гражданственность можно считать отражением политической культуры человека. Существенное влияние на формирование гражданственности человека оказывают духовно-нравственные качества людей.

Тема гражданственности не нова в обществе. В том или ином виде к данному вопросу общество обращается много сотен лет. Однако, свое научное развитие понятие гражданственности обрело в XIX, вместе с формированием новой для того времени науки - социологии.

Понятие гражданственности многогранно. Попытки его интерпретации сталкиваются с различными трудностями, главная из которых это отсутствие научно обоснованного определения гражданственности, общеприменимого во всех научных концепциях.

Большой вклад в развитие понятия гражданственности внес А.И. Стронин. Он определяет гражданственность как единство предания, обычая и нравственных качеств человека. Изменения в содержании гражданственности происходят по причине смены идеалов культуры, признанных в обществе. Еще одним важным фактором, определяющим гражданственность, А.И. Стронин считал фактор материальный, отмечая, что бытие определяет сознание.

Наумова Д.В. отмечает, что в образовательной среде возможно выстроить работу, направленную на актуализацию гражданской идентичности подростков, и это можно делать в том числе в рамках программы психолого-педагогического сопровождения [3, с. 27].

Исходя из исторической традиции, под гражданственностью следует понимать совокупность убеждений и взглядов, основанных на индивидуальном восприятии субъектом реальности норм, процессов и правил, установленных в обществе, личную и общественную экстраполяцию развития событий и высокую готовность личного участия в общественной жизни. [5].

Таким образом, понятие «гражданственность» включает ряд компонентов: знания, качества, позиция, ценности, действия.

Теперь обратимся к понятию гендера и попытаемся найти связи, обуславливающие его с понятием гражданственности.

Термин «гендер» был впервые введен эндокринологом Дж. Мани в 1995 году для объяснения видимых различий личностных и поведенческих характеристик мужчин и женщин.

Гендер (англ. gender, от лат. genus «род») это спектр характеристик, относящихся к маскулинности и фемининности. Он основывается на небологических различиях между мужчинами и женщинами, затрагивает психические, культурные и социальные различия.

Сформированные на определенном этапе развития личности гендерные особенности, в частности гендерные стереотипы, оказывают существенное влияние на ее дальнейшее социально-психологическое развитие [5, с. 76].

Сегодня в обществе принято много говорить о гендерной политике. Само по себе понятие политика не материально и выражается в виде новых форм взаимоотношений между людьми, нового общественного порядка. Наличие гендерных групп обуславливает их готовность достижения поставленных целей, вплоть до активного противостояния другим группам.

Согласно Х. Буххайму, политическая природа гендера проявляется в социальной интеграции различных групп, при которой каждая группа получает собственную, отличную от других, социальную роль, проявляющуюся в их намерениях. Согласно У. Беку политическая природа гендера заключается в генезисе новых форм и коалиций, требующих переосмысления своего содержания. По Т.Майеру, политическая природа гендера заключается в непрерывности преобразования гражданских добродетелей в общественную практику.

Цель гендерной политики — достижение фактического гендерного равенства и заключается как в свободе выбора, так и в свободе самореализации без каких-либо ограничений и стереотипов.

На юридическом уровне гендерное равенство закреплено в Конституции Российской Федерации. Равенство статусов предоставляет мужчинам и женщинам возможность вносить равный вклад в социальное, политическое, экономическое, культурное и др. могущество своей страны и в равной степени пользоваться её благами.

Экономический, политический и другие формы анализа показывают, что в странах, где мужчины и женщины имеют одинаковые права и возможности самореализации имеют конкурентоспособную экономику, высокие темпы развития общества, особенно в таких передовых областях как наука, образование, медицина, искусство. Однако, во многих странах, на уровне государственной политики закреплено социальное неравенство мужчин и женщин.

Изменение сознания в этих обществах конечно же происходит, но идет крайне медленно. Впрочем, не обходится без трудностей и в тех странах, где положение мужчин и женщин имеет, как минимум, юридическое равенство. Причин, по которым они происходят, множество. Однако, среди основной, следует выделить инертность общества, его нежелание менять свои моральные и этические нормы, традиции, обычаи, выработанные предыдущими поколениями. Существующие в обществе стереотипы не всегда позволяют его гражданам осуществить самореализацию, предусмотренную законом и государством.

Помочь преодолеть эти стереотипы и в перспективе создать эффективные предпосылки для более динамичного изменения общественного сознания в пользу прогресса и развития равноправного общества призвано образование.

Сегодняшние институты реализации образования предусматривают длительный период развития человека. Реализация образования начинается еще в дошкольных учреждениях, продолжается в средней школе и не заканчивается с получением высшего профессионального образования. Активное образовательное воздействие осуществляется в период становления самого человека: физического, психологического, социального. С 3-х до 22-х лет идет активный процесс не только обучения, но и формирования личности, отвечающей основным потребностям общества.

Важная роль в этом вопросе принадлежит гендерному воспитанию.

Исторически, в обществе было принято делить людей на мужчин и женщин. В основе указанного деления лежит половой диморфизм, анатомические, физиологические, психические и поведенческие признаки, присущие только конкретному полу.

Не удивительно, что в образовательных учреждениях появились, и стали активно реализовываться программы полового воспитания. Задачей полового воспитания является гармоничное развитие подрастающего поколения на основе приобретения специальных медико-педагогических знаний. Целью полового воспитания является укрепление института семьи и брака.

Однако половое воспитание предопределяет поведение человека в достаточно узком спектре вопросов общения и не отражает влияние социума на формирование человека, как целостного и самодостаточного субъекта. Диапазон взаимоотношений представителей разного пола огромен и включает в себя вопросы:

- бытия (существования) полов;
- отношения между социальными группами, организованными по половому признаку;
- взаимоотношения внутри рода (кровнородственные отношения);
- межличностных отношений (брак и приравненные к нему формы взаимоотношений) [1].

В современном социуме между мужчинами и женщинами, помимо связей основанных на различии полов, появляются и другие взаимоотношения, имеющие в своей основе экономическую, нравственную, правовую и прочую природу. Таким образом, недостаточно говорить только о половом воспитании, необходимо учитывать и влияние социума на формирование и мироощущение человека.

Этот недостаток призвано решить гендерное воспитание.

Как известно, половое воспитание базируется на физиологических и анатомических различиях между мужчинами и женщинами и обеспечивает гармоничные отношения между ними. Гендерное воспитание определяет социальный пол человека, его роль и место в обществе, психологию поведения. На первый план выходят не биологические, а социокультурные особенности взаимоотношения полов, которые заключаются в формировании отчетливо выраженного общественного сознания и поведения мужчин и женщин как гендерных групп.

Необходимость гендерного воспитания личности приводит к рождению еще одной области профессиональной деятельности педагога - гендерной педагогики. Гендерная педагогика - это раздел педагогики, изучающий особенности гендерной социализации, обучения и воспитания мальчиков и девочек. Процесс гендерной социализации является важнейшим для понимания развития личности ребёнка и системы его отношений с взрослыми и сверстниками [2].

По мнению отечественных и зарубежных исследователей (А. Бандура, Е. Берн, В.Е. Каган, Е.Н. Каменская, Л. Кольберг, И.С. Кон, Е.Л. Кононко, О.Г. Лопухова, И.А. Лыкова, Э. Маккоби, А.В. Мудрик, Т.А. Репина, С.Л. Рыков и др.) гендерное воспитание является важной и неотъемлемой частью общего воспитательного процесса. При этом необходимо учитывать, что гендерное воспитание наиболее эффективно в период формирования человека и по достижении им самостоятельности его эффективное влияние существенно снижается.

Каковы особенности гендерной педагогики? Даже в момент рождения ребенка можно с высокой степенью вероятности назвать пол ребенка. Однако определить его гендерную роль вряд ли представляется возможным. Гендерные качества не являются врожденными, они формируются в результате воспитания и являются результатом социализации. Мало родиться мужчиной или женщиной, ими надо стать и с социальной точки зрения. Основной задачей формирования социальных мужчин и женщин является выполнение ими половых социальных ролей. К сожалению, «бесполая педагогика», неспособна эффективно решать задачи полоролевой социализации подрастающего поколения. Она просто не учитывает психологические особенности мальчиков и девочек в период их социального и физического формирования.

Несмотря на достаточно большой интерес к проблеме гендерного воспитания ее практическая реализация оставляет желать большего. На сегодняшний день гендерное воспитание в образовательных учреждениях осуществляется не планомерно, а педагогами-энтузиастами. Концепция гендерного образования не находит своего практического отражения в учебных планах и образовательных программах. Предъявляемые требования к ученикам не способствуют правильному пониманию школьниками своей будущей социальной роли.

В чем же проявляется проблема отсутствия гендерного воспитания в современном обществе? Прежде всего, в изменении гендерных ролей в обществе. Все больше увеличивается разрыв между понятиями женщина и домохозяйка, мужчина и лидер, защитник. Институт брака претерпевает серьезную проверку на прочность, как со стороны мужчин, так и со стороны женщин. А ведь семья всегда была важным социальным индикатором. В современной школе основу педагогических кадров составляют женщины, в то время как ученики в равных частях разделяются на юношей и девушек. Модель поведения задается женщинами, у учеников мужского пола просто нет примера для формирования в себе соответствующей гендерной роли. Мужчины и женщины обретают новые социальные роли, которые идут в разрез с устоявшимися историческими и моральными традициями.

Какие задачи гендерного подхода наметились в педагогике сегодняшнего дня?

Прежде всего, необходимо организовать научное исследование влияния педагогов, родителей, социума на становление гендерной идентичности детей.

Необходимо осуществить разработку и ввести в повседневную педагогическую практику методику определения возрастной специфики формирования гендерной идентичности, в соответствии с которой разработать и внедрить на практике эффективные методы воспитания и обучения, позволяющие преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы и роли [5].

Общество способно оказывать влияние на скорость процессов, приводящих к его изменению, но оно не способно остановить их полностью. Надо понимать, что будущее общество будут формировать люди, главной отличительной особенностью которых будет являться их индивидуальность, а взаимодействие полов будет строиться на утверждении партнерской модели взаимоотношений.

Таким образом, решение вопросов гендерного воспитания является связующим звеном между формированием личности нового типа, в том числе и факторов гражданственности, подразумевающую активное участие её в жизни социума, при этом лишенной предрассудков прошлого и существующей в равенстве всех его членов с их неповторимой индивидуальностью.

### *Литература*

1. Грехнев В.С. Тожество и различие гендерного и полового воспитания. Философия и общество. Выпуск №3-4(77)/2015
2. Макеенко Е.П. Проблемы гендерного воспитания в современной педагогике / Вестник Донецкого педагогического института №3/2018, стр. 235-242
3. Наумова Д.В. Диагностика уровня развития гражданской идентичности детей подросткового возраста в рамках программы психолого-педагогического сопровождения личности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы II межрегиональной научно-практической конференции / МГПУ / 2015. С. 133-137.
4. Никифоров Ю.Н., Скалина А.Н., О понятии «гражданственность» /Вестник Башкирского университета, 2007. № 4-3. С.248-252.
5. Сенюшкина Т.А. Традиция и коллективные ценности поколений // Политическое пространство и социальное время - Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. - С. 205-208.
6. Сухонос А.П. Смыслоразнозначные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4 (34). С. 73-83.

**Севостьянов В.П.**

*старший воспитатель ГБОУ Школа №2087, г. Москва. E-mail:  
vadim.sevostjanov@mail.ru.*

**Субботина В.П.**

*учитель начальных классов, ГБОУ «Школа на Яузе», РФ, г. Москва. E-mail:  
subbotina1978@icloud.com.*

*Научный руководитель: Воробаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.*

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*В статье раскрывается содержание понятия «гражданская идентичность», определяется структура гражданской идентичности, раскрывается содержание его структурных компонентов; определяются направления работы по формированию гражданской идентичности у учащихся кадетских классов. Представлен опыт работы с кадетскими классами (третий тип) в ГБОУ Школе № 2087 г. Москвы.*

*Ключевые слова: личность, идентичность, гражданская идентичность, воспитание гражданственности, кадетский класс.*

Проблема патриотического отношения к Отечеству – важнейшая в перечне вопросов воспитания. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, гражданская идентичность определяется как разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба [2].

Важность формирования таких представлений у школьников, на наш взгляд, не подвергается никакому сомнению. Отсутствие гражданской идентичности в сознании людей вызывает плачевные изменения в обществе: коллективная демотивация, характеризующаяся пассивностью, отчужденностью от социальной жизни, отсутствием долгосрочной перспективы. Характерный пример – так называемый «кризис идентичности», возникший в России на рубеже XX-XXI веков, который был вызван распадом СССР, возникновением новой государственности, утратой старых ценностей и формированием новых – гражданских, национальных и даже отчасти моральных. Все это неизбежно приводило к определенной дезориентации и дезинтеграции.

Жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы [5, с. 362]. Соответственно в сознании ребенка в качестве жизненных ценностей будут возникать не те, которые соответствуют его природе, ... не будет допускаться то, что противоречит усвоенной системе ценностей [4, с. 62].

Фраза, приписываемая американскому президенту Дж. Кеннеди, что «СССР выиграл космическую гонку за школьной партией», в официальных источниках не значится, однако является широко распространенной. И, кто бы ни выдумал такую красивую формулировку, был он, безусловно, прав, и наверняка подразумевал не одно лишь качество образования в области физики, математики и иных предметов, но и качество воспитания гражданско-патриотического, без которого невозможно покорение подобных высот.

К сожалению, работа в области становления гражданской идентичности в современной школе очень часто носит характер эпизодический, отчетно-показательный. Во многом это связано с тем, что педагоги в недостаточной мере осознают содержание рассматриваемого понятия, не всегда понимают его важность, а, если и понимают, то зачастую сталкиваются с затруднениями на этапе практической реализации. Именно по этой причине требуется ряд уточнений относительно процесса становления и формирования гражданской идентичности. При этом, на фоне позитивной этнической идентичности гражданская идентичность может иметь и кризисный, противоречивый характер» [2, с. 47].

В структуре гражданской идентичности личности в разных вариациях выделяются следующие базовые компоненты: когнитивный и аффективный (Taylor, D., 2002), а также ценностно-смысловой и деятельностный (поведенческий) [1].

Обозначим некоторые варианты работы в данном направлении, которые возможно применить на практике. Вопрос реализации формирования гражданской идентичности еще острее стоит при работе с кадетскими классами.

Взяв за основу вышеупомянутые компоненты гражданской идентичности личности (когнитивный, аффективный, ценностно-смысловой и деятельностный), обозначим конкретные направления деятельности по формированию гражданской идентичности в кадетских классах.

Отметим, что специфику деятельности по формированию гражданской идентичности в кадетских классах по сравнению с обычными общеобразовательными классами определяют, на наш взгляд, главным образом, направления: военно-патриотическое воспитание и спортивно-патриотическое воспитание.

В рамках интеллектуального направления ученики принимают участие в различного рода олимпиадах, марафонах и интеллектуальных конкурсах. Так, например, в текущем учебном году среди учащихся 10-11 классов был проведен брейн-ринг на тему «Наука и военное дело», целью которого было развитие у учащихся интереса к военному делу, а

также закрепление и формирование знаний в различных отраслях науки. Вопросы были распределены по блокам: история, литература, география, физика, химия. В разработке заданий приняли участие учителя-предметники. Представим в качестве примера лишь некоторые прозвучавшие вопросы для того, чтобы сформировать общее представление о мероприятии. Так, в рамках блока «история» были заданы вопросы о важнейших памятных сражениях разных времен (Куликовская битва, Полтавское сражение, Сталинградская битва и т.п.). В рамках блока «литература» были заданы вопросы по содержанию поэмы А.С. Пушкина «Полтава» и стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино», по роману Л.Н. Толстого «Война и мир», поэме А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» и многим другим. Блок «география» представлен вопросами, касающимися различных боевых действий, предлагалось продемонстрировать на карте ряд географических объектов. В «химическом» блоке были заданы вопросы о химическом оружии, о методах предотвращения отравления различными его видами, в блоке «физика» звучало большое количество вопросов о работе военной техники, а также о ядерном оружии.

В рамках духовно-нравственного направления проводится также большое количество мероприятий, проводимых как классными руководителями, так и каждым из учителей в рамках своего предмета. Яркость и сила образов восприятия пространства культурной среды способны навсегда остаться в памяти ребенка [2]. Каждый год нами также проводится серия классных часов, посвященных вопросам морали и нравственности, осмыслению человеческой жизни. «Кто такой нравственный человек?», «В чем смысл человеческой жизни?», «Что такое патриотизм?» – вот те вопросы, которые выносятся нами на обсуждение. С учащимися старших классов также обязательно проводится классный час на тему «Военные преступления», в рамках которого мы знакомимся с основами международного гуманитарного права, с опытом истории (Нюрнбергский и Токийский процессы).

Гражданско-патриотическое воспитание реализуется, во-первых, через проведение классных часов на темы: «Я и закон», «Государственная символика РФ», «Права и обязанности человека и гражданина» и ряд других мероприятий. К работе в данном направлении в нашей школе непременно привлекаются не только учителя, но и практикующие юристы.

Основа военно-патриотического воспитания – формирование у кадет высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооруженной защите, изучение русской военной истории, воинских традиций. В числе мероприятий, проводимых в рамках данного направления, выделим «Посвящение в кадеты», ежегодный конкурс военно-патриотической песни, празднование Дня Защитника Отечества. Также в нашей школе действует кино клуб, который не прекращал свою деятельность даже в условиях дистанционного обучения и позволял поддерживать воспитательную деятельность по самым разным направлениям. Учащиеся просматривали выбранный фильм, а затем обсуждали его как с художественной, так и с содержательной точек зрения. За время работы кино клуба нами было просмотрено огромное количество фильмов, в числе которых работы «1917», «В бой идут одни старики», «Сталинград», «Они сражались за Родину».

Цель спортивно-патриотического воспитания – формирование у кадет морально-волевых качеств, развитие силы, ловкости, выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом, формирование опыта служения Отечеству и готовности к защите Родины. В ходе мероприятий, направленных на формирование культуры здорового образа жизни, воспитатели стараются организовать эту работу таким образом, чтобы данные ценности формировались не «сверху», а естественным образом. Проводится множество мероприятий с привлечением медперсонала, которые с научной и практической точки зрения объясняют важность правильного образа жизни. Все кадеты посещают различные секции, а также принимают участия в спортивных соревнованиях самого разного уровня. В период

пандемии была запущена онлайн-акция «Сам себе тренер», в рамках которой учащиеся готовили комплексы спортивных упражнений, представляли их одноклассникам и совместно выполняли в режиме онлайн.

Таким образом, в условиях современного общества, в котором существует огромное количество противоречий, данное направление в образовательной деятельности приобретает особую актуальность и нуждается не только в теоретическом, но и практическом осмыслении, которое мы можем реализовывать, обмениваясь собственным опытом работы.

#### *Литература*

1. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999.
2. Наумова Д.В., Егоров И.В. Исследование проблемы гражданской идентичности и этничности личности // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Четвертый выпуск. / Отв. ред. Егоров И.В., Филонов Л.Б. СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2014. С. 37-49.
3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.
4. Сухонос А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва – Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.
5. Сухонос А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // В сборнике: Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграев. 2015. С. 361-365.

**Сухонос А.П.**

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.*

*e-mail: aleks.suhonosov@mail.ru.*

**Сухонос Д.А.**

*студент института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;*

*e-mail: SukhonosovDA@mgpu.ru.*

### **ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье рассматриваются философский и психологический аспекты проблемы патриотического воспитания личности в условиях современной геополитической, экономической и социально-психологической ситуации. Приводятся данные о различных точках зрения на данную проблематику в отечественной и зарубежной научной философской, психолого-педагогической литературе, в правовых документах. Предпринята попытка определить соотношение понятий «патриотизм» и «гражданственность», роль и место патриотизма в воспитании гражданской ответственности у детей и юношества. Важным моментом является констатация особой, судьбоносной роли чувства патриотизма, которое характеризует психологию и менталитет российского общества в период социально-политических кризисов и катаклизмов. Приводятся данные социологических опросов,*

*позволяющих охарактеризовать уровень патриотической воспитанности современной молодежи*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, экзистенциальный подход, патриотизм, гражданственность, этносимволизм.*

Проблема патриотизма, гражданственности, патриотического воспитания является одной из актуальных социально-политических и психологических проблем, с которыми находятся в центре внимания российского общества и российской общественно-политической мысли.

И для России понятие патриотизма, гражданственности на протяжении всей истории и в современности носит особый, экзистенциальный характер.

Как известно, понятие «экзистенции» (от лат. *existentia* - существование), в XIX веке ввёл Сёрен Обю Кьеркегор (Киркегаард), датский религиозный философ, психолог и писатель; основоположник философского течения экзистенциализма. Центральной в философии экзистенциализма является проблема смысла жизни и цели бытия.

Роль патриотизма в воспитании гражданственности у детей и юношества в российском образовательном пространстве, в российской образовательной системе являются вопросами, которые периодически вызывают острые споры и дискуссии.

Воспитание патриотизм, с одной стороны, естественный процесс, один из аспектов социализации, с другой, это сознательный (подчас – противоречивый) выбор тех ценностей, которые существуют в конкретной стране в конкретное время истории. В сознании ребенка в качестве жизненных ценностей будут возникать не те, которые соответствуют его природе, а ... те ... переживания, проявления, тот опыт, которые не соответствуют «пришедшим извне» идеалам [5, с. 62].

Термины «патриот» и «патриотизм» вошли в мировую лексику в связи с подъемом национального государства как политического понятия.

В западных феодальных обществах племенные родственные отношения были расширены, а иерархические отношения выходят за рамки тех лиц, которые известны человеку. Вассал обязан милости господину (как человеку, так и положению) и, следовательно, королю и поэтому не может быть патриотом по своему выбору или обязательству. С приходом национального государства патриот может быть призван действовать в интересах и/или защищать короля и страну. Гражданин национального государства не имеет личных обязательств перед нынешним обладателем социального положения.

Патриот в любой стране может (должен) быть обязан защищать институт государства (правительства), особенно в тех случаях, когда этот обладатель оправдан с точки зрения Божественного права или других убедительных аргументов.

В тоже время, отношения между патриотически настроенным гражданином и правительством любого демократического национального государства (страны) сложны и проблематичны. Это связано с тем, что для большинства цивилизованных граждан понятия «Родина» и «Отечество» намного шире, чем понятие «государство», уж точно больше, чем «правительство» или правящая верхушка.

Патриотизм – один из самых древних феноменов в истории человечества.

Любовь к Родине – сакральное чувство, переживаемое личностью.

Патриотизм, как слепая преданность власти, может быть эффективным или неэффективным в некоторых обстоятельствах, но считается неприемлемым для тех, кто не придерживаются тех же взглядов, что и власть. Патриотизм такого рода также можно рассматривать как плохой в принципе, автономия, слепая преданность является приемлемой альтернативой. Автономия, если она основана на неприемлемых ценностях, таких, как эгоизм, также может быть нежелательной. Во многих случаях требуется более активная, позитивная позиция, и забота о себе может также включать в себя благотворность. Затем возникает еще один вопрос, в частности обстоятельства, о характере и масштабах

добра, который уместно сделать для различных групп людей. Воспитание патриотического гражданства дает некоторые ответы для членов этого общества в то время.

В связи с этим, перед образовательным сообществом постоянно возникают вопросы о необходимости включения патриотической проблематики в образовательные программы. В частности, возникает вопрос: какую интеллектуальную позицию принять в отношении эволюции «современного» национального государства, как воспитывать детей, чтобы они жили как граждане в таком государстве, и что значит быть патриотом для тех граждан, которые любят свою страну.

Таким аспектом образовательной практики может быть патриотизм и воспитание гражданственности. В этой связи ссылка на фактические или гипотетические ситуации позволила бы прояснить момент в анализе. Можно предположить, что эти определения, концепции, предпосылки и аргументы имеют общую применимость для педагогов, вырисовывая различные подходы и суждения о патриотизме и воспитании гражданственности, основанные на философском анализе. Вместе с тем существует опасность того, что результат такого анализа является настолько общим, что он считается не имеющим отношения к практике.

Любая претензия на универсальную применимость философского анализа, основанного исключительно на применении разума/логики к чему-то, «что могло бы быть иначе», несовершенна. Любая попытка дистанцироваться от практики, приводит к неспособности понять практику.

Как отметил великий античный философ Аристотель, «не существует практической мудрости только в универсалии. Она также должна быть знакома с конкретными данными, поскольку она связана с действиями и действиями, которые связаны с конкретными данными» [1].

В чем же проявляется эта мудрость? Насколько современный молодой гражданин способен осознавать свою роль как патриот, как человек, готовый и способный на самопожертвование во имя своего Отечества?

Результаты проводимых в ряде образовательных учреждений социологических исследований показывает значительный разброс мнений молодых людей по данной проблеме.

В частности, по мнению студентов, сейчас лишь очень немногие люди готовы рисковать жизнью за Россию. Безоговорочно согласны пожертвовать личными интересами ради блага страны лишь 5,4% опрошенной молодежи, 18,9% готовы на жертвы при условии учета личных интересов, 27% - в зависимости от того, о каких именно интересах страны идет речь. Не готова жертвовать личными интересами треть опрошенных респондентов (35,1%), а 13,5% затруднились дать ответ на данный вопрос. При этом наличие у молодежи обязанностей перед Родиной подтвердило большее число респондентов (64,9%), что, является положительной тенденцией [3].

Важно то, что молодежь показывает свою готовность к анализу и оценке тех проблем, которые они видят в патриотическом воспитании. Это говорит, с одной стороны, о способности занимать активную гражданскую позицию, а с другой – о небезразличном отношении к проблемам своей страны. Они хотят видеть свою Родину великой, процветающей, богатой. Этот факт во многом опровергает представления о некоторой индифферентности современного поколения.

В целом представления студентов об уровне патриотической воспитанности современной молодежи в Российской Федерации можно представить следующим образом (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты исследования представлений студентов об уровне патриотической воспитанности современной молодежи в Российской Федерации

№	Характеристика уровня	Количество респондентов (в %)		
		Всего	Юноши	Девушки
1.	Высокий	20,0	40,0	17,8
2.	Выше среднего	28,0	20,0	28,8
3.	Средний	15,0	20,0	14,45
4.	Ниже среднего	11,0	10,0	11,12
5.	Низкий	22,0	10,0	23,38

В то же время одной из главных проблем студенты считают «засилье» на экранах кино и телевидения низкопробной продукции западной киноиндустрии. При этом, многие программы и фильмы нередко носят выраженный антироссийский (антисоветский) и русофобский характер (таблица 2).

Таблица 2.

Мнение студентов по поводу роли современной культуры и искусства в патриотическом воспитании

№	Анализ современных кинофильмов, программ ТВ, материалов СМИ на патриотическую тематику показывает, что...	Количество респондентов (в %)		
		Всего	Юноши	Девушки
1.	Приводит к формированию патриотизма как качества	25,0	22,0	28,0
2.	Приводит к увеличению интереса к патриотической проблематике	21,0	20,0	22,0
3.	Приводит к увеличению негативизма в отношении некачественных продуктов кинематографа, театра и т.д.	32,0	40,0	24,0
4.	Приводит к формированию негативного отношения к отдельным фактам истории России (СССР)	8,0	8,0	8,0
5.	Не приводит к увеличению уровня патриотических настроений в обществе.	15,0	10,0	18,0

В качестве критерия патриотической воспитанности была определена способность и готовность личности реализоваться в деятельности служения Отечеству.

Хотя географические и политические границы, как правило, рассматриваются как пределы национального патриотизма, следует также учитывать амбиции патриотизма с точки зрения времени. Рассмотрение интересов будущих поколений может ограничивать действия, предпринятые в интересах дальнейшего представления, или может потребовать патриотических действий, которые будут противоречить некоторым нынешним интересам.

Одна из важнейших черт патриотизма состоит в том, что он закаляет благородное стремление к отстаиванию интересов своей страны.

В целом обсуждение вопроса о воспитании у личности патриотизма и гражданственности, возможно, потребует учитывать некоторые аспекты контекста. В частности, тот факт, находится ли общество в нормальном (желательном) режиме или в чрезвычайном (кризисном) режиме. Возможно, потребуется также учитывать степень консенсуса в обществе и использование патриотизма в качестве средства продвижения того или иного мнения или набора интересов.

Проблеме гражданской идентичности посвящена работа Наумовой Д.В., в которой автор делает акцент на том, что в образовательной среде возможно выстроить работу, направленную на актуализацию гражданской идентичности подростков [4, с. 134].

Приоритетным направлением работы является создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного психического и личностного развития ребенка на каждом возрастном этапе [3, с. 125].

Таким образом, социально-психологический феномен патриотизма рассматривается как экзистенциальная проблема. В современных условиях существования в мировой политической и экономической сфере серьезных вызовов, когда в отношении России осуществляются системные меры санкций и давления, эта проблема приобретает характер судьбоносной. Задача системы образования состоит в том, чтобы, учитывая эти вызовы, воспитывать настоящих патриотов, прививать чувство патриотизма, формировать качества и подлинные ценности у молодых граждан России.

#### *Литература*

1. Аристотель. Метафизика. М.: Эксмо, 2015. 448 с. (Золотая библиотека мудрости).
2. Мухаметзянова Г. В. и др. Патриотическое воспитание студентов: результаты исследований и задачи по повышению его эффективности / Мухаметзянова Г. В., Гильманов А. З., Панченко О. Л., Коновалова Е. Н. // Казанский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 133-143.
3. Карнеева О.А., Сухоносков А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С. 123-126.
4. Наумова Д.В. Диагностика уровня развития гражданской идентичности детей подросткового возраста в рамках программы психолого-педагогического сопровождения личности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграев. 2015. С. 133-137.
5. Рябов О. В., Карманова Д. А. Философия патриотизма: к проблеме аспектизации // Философское осмысление социально-экономических проблем: междунар. сб. науч. трудов. Вып. 10. Волгоград, 2006. С. 144-150.
6. Сухоносков А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва – Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.

***Царегородцев Д.П.***

*старший воспитатель КШИИ№5 «Преображенский кадетский корпус», г. Москва.*

*e-mail: cdp090179@mail.ru*

*Научный руководитель: Антонова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

#### **КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМ**

*В статье рассмотрены вопросы духовно-нравственного и культурного воспитания патриотизма у кадет КШИИ№5 «Преображенский кадетский корпус». Представлены некоторые примеры соединения патриотических мотивов и культурных*

ценностей, которые имеют место быть практически на всех мероприятиях музея различных форматов.

*Ключевые слова:* культура, патриотизм, гражданственность, гражданская идентичность, воспитание, кадеты, духовно-нравственные ценности.

Воспитания патриотизма, формирование гражданской идентичности является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации.

Анализ феномена гражданской идентичности в контексте этничности личности, частности, дан Наумовой Д.В. и Егоровым И.В., которые констатируют, что «этническая идентичность не является предиктором гражданской идентичности. На фоне позитивной этнической идентичности гражданская идентичность может иметь и кризисный, противоречивый характер» [1, с. 47].

Патриотизм – это чувство любви к своей стране. Демонстрация патриотизма – быть «патриотом» – это одна из составляющих стереотипа «быть хорошим гражданином». Тем не менее, патриотизм, как и многие благие намерения вещи, может быть вредным, когда принимаются до крайности.

Патриотизм также указывает на особую привязанность, чувство или эмоциональный ответ, которые обычно называют «любовью к стране».

В современной России, с одной стороны, государством предпринимаются активные шаги по стабилизации внутривнутриполитической и экономической ситуации на основе идеи патриотизма и консолидации общества, с другой – проникновение в общество псевдоценностных ориентиров, носящих подчас черты национализма и шовинизма.

Хотя слова патриотизм и национализм когда-то считались синонимами, они приняли различные коннотации. Хотя оба чувства любви люди чувствуют к своей стране, ценности, на которых эти чувства основаны очень разные.

Чувство патриотизма основано на позитивных ценностях, которые принимает страна, таких как свобода, справедливость и равенство. Патриот считает, что и система управления, и народ своей страны по своей сути хороши и работают вместе для лучшего качества жизни.

Напротив, чувство национализма основано на убеждении, что страна превосходит всех остальных. Он также несет в себе коннотацию недоверия или неодобрения других стран, что приводит к предположению, что другие страны являются соперниками. В то время как патриоты не очерняют автоматически другие страны, националисты делают, иногда до точки призывая к глобальному господству своей страны. Национализм, через свои протекционистские убеждения, является полярной противоположностью глобализма.

Исторически сложилось так, что последствия национализма были как положительными, так и отрицательными. Хотя он привел движения за независимость, как и сионистское движение, которое создало современный Израиль; он также был ключевым фактором в росте популярности нацистской партии в Германии 20-30-х годов XX века, и в возникновении страшного понятия «Холокост».

Идеализация силы и жестокости, восхваление образа молодого человека, свободного от всех социальных запретов и требований общественной морали, наносят ущерб как моральному и физическому здоровью, так и психоэмоциональному выгоранию молодёжи.

Молодежь в современном мегаполисе подвержена абсорбции мощного потока информации [4, с. 361]. Но, несмотря на это, почти в каждом человеке есть качества, без которых он бы не мог существовать, как личность, это: любовь и привязанность к родному дому и близким людям; уважение к старшему поколению; гордость за свои достижения и достижения своих детей, и близких людей; бережное отношение к окружающей природе; любовь к своей Родине и пр.

Поэтому настолько возрастает значение актуализации идей духовного единства, дружбы народов, межнационального согласия, культивирования чувства патриотизма, в

том числе российского, распространения знаний об истории и культуре наций и народностей Российской Федерации.

По мнению Поставнева В. М. и Поставневой И. В., яркость и сила образов восприятия пространства культурной среды способны навсегда остаться в памяти ребенка и в известной мере нивелировать агрессивное влияние современной информационной среды [2][3].

Одной из форм воспитания гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения является использование в этой работе возможностей школьного музея.

Созданный в Кадетской школе-интернате №5 «Преображенский кадетский корпус» (г. Москва) музей представляет собой яркий пример решения задач патриотического воспитания; значительная часть экспозиций так или иначе направлены на актуализацию проблем историко-патриотического, гражданско-патриотического, военно-патриотического воспитания кадет; в них освещается истории зарождения, становления и функционирования системы кадетского образования в России с начала XVIII века до сегодняшнего времени; героический подвиг советского народа и его армии в Великой Отечественной войне; несколько стендов посвящены воинам-интернационалистам.

К Дням Воинской Славы, к памятным датам и государственным праздникам Российской Федерации музей кадетского корпуса проводит комплекс мероприятий военно-патриотической направленности, которые способствуют развитию общей культуры личности кадет. Использование при подготовке мероприятий достижений мировой культуры приобщает кадет к бессмертным творениям. Я приведу лишь несколько примеров соединения патриотических мотивов и культурных ценностей, которые имеют место быть практически на всех мероприятиях музея различных форматов.

Так при проведении в музее 27 января 2020 года мероприятия посвященного Памяти жертвам Холокоста в формате суда над нацистами «Холокост. Я обвиняю нацизм», в презентации демонстрировалось одно из лучших и трагических полотен Марка Шагала «Белое распятие», написанное художником в 1938 году после еврейских погромов в Германии, вошедших в историю как «Хрустальная ночь».

Художник избежал концлагеря и его картины этого периода отражали ужасающую действительность холокоста. Обличительная картина «Белое распятие» явилась предчувствием ещё больших разрушений и бесчеловечных убийств, и производит невероятное сильное впечатление.

Вместе с тем они способствуют развитию общей культуры обучающихся ввиду того, что при подготовке всех мероприятий используются бессмертные образцы мировой культуры.

С 2018 года работа Совета музея «История кадетского образования» КШИ №5 «Преображенский кадетский корпус» приобрела еще более ярко выраженную военно-педагогическую направленность.

27 января 2021 года в память жертвам Холокоста в музее прошло мероприятие в формате «Литературные чтения» по произведению современной российской писательницы Дины Рубиной «Адам и Мирьям».

Именно здесь кадеты познакомились с подвигом выдающегося польского педагога, ученого, общественного деятеля Януша Корчака (настоящее имя Эрш Хенрик Гольдшмидт), который, несмотря на предложенную ему свободу, пошел в газовую камеру концлагеря в польском городе Трешлинка вместе со своими воспитанниками – еврейскими детьми.

На мероприятиях, посвященных снятию блокады Ленинграда, также присутствуют элементы культурного наследия прошлых поколений. Прежде всего это Седьмая симфония Шостаковича, одно из важнейших его произведений, созданная в 1941 году. Она – символ блокадного Ленинграда, уникальный культурный памятник мужеству человека и творца. Также кадетам представлена «Блокадная книга» и ее авторы Даниил Гранин и Алесь Адамович. Книга основана на дневниках и рассказах Ленинградцев – блокадников.

На мероприятии музея посвященному Международному Дню 8 марта «Есть в марте день особый», проводимом в формате квеста, в блоке «У войны не женское лицо» наряду с суровой правдой о войне и женщинах, сражавшихся на фронте, были представлены картины российских художников тематики «Женщины и война», звучали произведения композиторов, стихи поэтов и произведения писателей, посвященные любимым женщинам, истории за портретом: « Образ прекрасных женщин в картинах великих художников», а также «Галерея знаменитых россиянок».

В заключение хочется подчеркнуть, что в развитии человека личный и общественный опыт неразрывны [5, с. 81]. Воздействие общественного опыта на личность во многом определяют качество социализации личности. Не маловажную роль в этом процессе отводится достижениям, науки, культуры, искусства, образования.

Настоящее искусство, литература, музыка, кино, облагораживающе воздействуя на личность сохраняет и пробуждает в человеке чувство долга и ответственности, любви к родной земле и языку, ее истории и традициям. Таким образом, патриотизм как часть мировой культуры, свидетельствует о высокой культуре личности человека.

### *Литература*

1. Наумова Д.В., Егоров И.В. Исследование проблемы гражданской идентичности и этничности личности // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Четвертый выпуск. / Отв. ред. Егоров И.В., Филонов Л.Б. СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2014. С. 37-49.

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

3. Поставнева И.В. Теоретические основания психолого-педагогического сопровождения индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной работы в школе / И. В. Поставнева// Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. науч. тр. участников II межрегион. научно-практ. конференции 14-15 апреля 2015 г. Москва, МГПУ. В 2-х ч. Ч. 1. СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 114-118.

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

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

# ИГРОФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аржанникова Е.А.*

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: adena.uil@yandex.ru*

*Научный руководитель: Козырева Н.А., кандидат психологических наук, доцент  
департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: kozyrevana@mgpu.ru*

## СОЗДАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ИГР СОВМЕСТНО С ДЕТЬМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА

*В статье описывается применение методики ТРИЗ для обучения детей творческому мышлению, креативности и совместному с педагогом созданию игр. Автор предлагает геймифицировать учебный процесс, с помощью технологии создания обучающих игр совместно с детьми, что поможет усвоению информации в процессе изучения учебных дисциплин в школе. Описаны принципы, которыми стоит руководствоваться педагогу при разработке игр совместно с детьми, а также приведены примеры создания игр совместно с учеником второго класса.*

*Ключевые слова: игрофикация, ТРИЗ, обучающие игры.*

Игрофикация образования плотно вошла в жизнь современной школы. Игры применяются как для закрепления материала, так и при изучении новых тем, при тренировке общеличных качеств детей. Существует много готовых игр, а также методик, которые позволяют учителям при необходимости создавать собственные игры для применения в учебном процессе.

Известно всего несколько методик, позволяющих создавать игры совместно с детьми, и делать игротворчество частью образовательного процесса, использовать его, чтобы осваивать конкретные темы в рамках школьных предметов. Хотя попытки применять геймдизайн в образовании были. Так, о разработке игр пишет Джордан Шапиро, утверждая, что создание игр является оптимальным методом проектного обучения, однако в его интерпретации изучение геймдизайна может помочь детям освоить собственно навыки программирования, «развивать технические, художественные, познавательные, социальные и языковые навыки» [5]. Но речи о том, чтобы в процессе создания игры учащиеся глубоко усваивали тему, которой посвящена разрабатываемая игра, у него не идет.

Также довольно популярна среди учителей практика в качестве домашней работы давать задание по составлению кроссворда по изучаемой теме. Это действительно мотивирует учащихся внимательно изучить тему, подобрать слова, составить наиболее интересные для одноклассников вопросы, проявить свою фантазию при оформлении кроссворда. Данный вид деятельности является однообразным, из-за этого довольно быстро надоедает, однако здесь решается задача усвоения и повторения конкретной темы. Кроссворд действительно является хорошим педагогическим приемом, но он ограничивает фантазию детей конкретной формой, его можно было бы разнообразить иными формами, например, созданием головоломок, настольных игр и так далее, которые также создавались бы самими детьми.

Сегодня наиболее полно такой подход развивается в рамках методологии ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). В основе ТРИЗ лежит идея о том, что изобретение нового подчиняется определенным законам, а также предлагаются методики, позволяющие решать любые технические задачи, находя новые решения.

Одним из примеров применения ТРИЗ в педагогике, где сами дети включаются в процесс творчества является подход Аллы Нестеренко [4]. Она, применяя методы ТРИЗ, разработала методику, в которой учит детей загадывать друг другу загадки. Когда детям нужно выучить новую тему, учитель дает им шаблоны, на основе которых они могут генерировать загадки. Это схоже с тем, как в учебниках математики предлагается составить задачу по определенной теме, но составление загадок ближе к играм.

То, что мы обозначаем как создание игр совместно с детьми находит отражение в работах Н.А. Козыревой, которая также опирается на методики ТРИЗ. В ее практике дети обучаются некоторым методам ТРИЗ и применяют их для создания игр и игрушек. Само создание игр и игрушек рассматривается как игра, творчество в игре, развивающее навыки самопрезентации и творческого мышления [2, с. 159]. Методики ТРИЗ имеют огромный потенциал для обучения самих детей творческому мышлению, креативности и созданию игр совместно с детьми.

Кроме ТРИЗ, мы также опираемся на идею нелинейного «постэволюционистского» мышления как особого творческого отношения к реальности, позволяющего видеть множество возможных путей развития, которая развивается в современной философии [1]. Возможность мыслить нелинейно особенно хорошо развивается в игре и создании игр, так как именно в игре мы можем предполагать «веер возможностей» решений игрока. Также для нашего исследования значимыми являются идеи гуманистической педагогики о всестороннем развитии ребенка и об образовании и воспитании как синергичных творческих процессов развития ребенка и учителя.

Таким образом, сегодня имеются технологии, сосредоточенные на создании игр совместно с детьми, но уделяющие мало внимания изучаемым темам; и технологии, ориентированные на усвоение информации, но с бедным игровым содержанием. Наша гипотеза состоит в том, что объединение этих подходов имеет большой образовательный потенциал. Если мы будем разрабатывать совместно с детьми игры предметного содержания, причем игры достаточно сложные, интересные и разнообразные, то это обогатит методы преподавания большинства предметов, а также будет способствовать развитию личностных навыков у обучающихся.

Нам представляется, что данная методика будет не просто средством разнообразить и геймифицировать учебный процесс, но поможет усвоению конкретных тем по предметам. Для этого имеются следующие основания:

1. Это творческий уровень усвоения знания. Создавая игру, учащийся не просто воспроизводит информацию, повторяя ее, а самостоятельно создает новый продукт, а для этого он должен хорошо понять саму тему.

2. В процессе создания игры у обучающегося создается мотивация лучше изучить информацию по теме игры: прочитать об этом дополнительно, решать больше задач на данную тему, чтобы лучше понять как играющий в игру будет с этим справляться, задавать дополнительные вопросы педагогу, смотреть видео по теме и так далее.

3. Когда ребенок создает собственный проект по теме, тема становится ему особенно интересна, и он ощущает особую сопричастность с ней.

4. Каждая игра проходит стадию создания макета, а затем тестирования, причем первоначально тестирует игру ее создатель, то есть сам ребенок создавший игру. Также в такую игру смогут поиграть одноклассники и высказать свои предложения по ее улучшению. То, что игра является работающим способом освоения и повторения учебного материала уже доказано в некоторых классических трудах по педагогике. Но ребенок, играя в игры, которые спроектировал он сам или его одноклассники будет делать это подробнее и глубже, чем в случае с играми, которые за ребенка придумали взрослые, и, следовательно, тема, с которой связана эта игра, также будет усваиваться полнее. Как пишет Н.А. Козырева: «Увлечь новой игрой своих юных коллег, которые тоже умеют разрабатывать игры, очень непросто — ведь они могут и ошибку в правилах найти, и свои правила игры предложить, которые автор может принять или отклонить» [3, с. 160.].

Предложим несколько принципов, которыми стоит руководствоваться педагогу при разработке игр совместно с детьми:

1. Разнообразие видов игр. Необходимо обеспечить игровой опыт для ребенка. Он должен понимать, что есть игры развлекательные, есть учебные, развивающие. Необходимо, чтобы у ребенка был опыт игрока в различных типах игр.

2. Разнообразие методов создания игр. Использование стандартных для изобретателей методов создания новых идей и решений работает и при проектировании игр совместно с детьми: ТРИЗ, мозговой штурм, повышение уровня новизны на примере готовой игры-прототипа, морфологический анализ, ОДИ и другие подходы.

3. Совместное творчество. Следует создавать игры вместе с ребенком. Если это упражнение в написании игры, то пусть педагог тоже придумывает свою короткую игру. Пусть ребенок играет в игру педагога, а педагог в игру ребенка, дети играют в игры, которые сделали их одноклассники. Тогда игры становятся пространством совместного творчества всего класса.

4. Разнообразие и доступность ресурсов. Обеспечить ребенка большим количеством материалов. Пусть он не будет ограничен тремя фломастерами и листочком в клетку. Пусть у него будет большой простор в ресурсах и это даст простор его воображению. Например, можно предоставить цветную бумагу, карандаши, фишки из различных материалов, листы ватмана и так далее.

5. Системность и непрерывность. Не стоит вводить создание игр совместно с детьми только как разовый прием. С каждым циклом разработки качество игр будет повышаться, интерес расти. Это должна быть периодическая практика. Тогда игры станут действенным средством познания мира. В противном случае сама разработка игр будет для учащихся новой темой, которую им важно освоить, а на конкретную предметную тему у учащихся уже не хватит сил.

Приведем примеры из нашей практики создания игр совместно с учеником второго класса. Игры разрабатывались по математике специально для закрепления конкретных тем из программы. При разработке мы опирались на вышеуказанные пять принципов.

1) Игра на развитие памяти и тренировку навыков счета с переходом через десяток. Для создания игры был применен метод повышения уровня новизны. Мы взяли за основу известную игру «Мемо» и адаптировали ее под курс математики. Ребенок сделал карточки с примерами по данной теме и ответами. Можно перевернуть за ход только две карточки. Если ответ на пример не совпал, то карточки переворачиваются обратно. Если ответы совпали - игрок забирает карточки себе и ходит еще раз. При разработке ребенок сам составил примеры, убедился, что все они относятся к нужной теме, прорешал их все, проверил, что все примеры имеют ответ.

2) Игра на отработку сочетательного закона сложения. Ребенок использовал морфологическую таблицу при создании игры. Использовались параметры характеристики поля, героев, механик, вида задания, сюжета игры. Ребенок продумал игровое поле, сделал его двухсторонним. Игра получилось про героев «Among us», и в основе своей содержит поиск предателя. В игре присутствуют персонажи, которые чинят компьютерные устройства. Но один или несколько из них - предатели, они только делают вид, что чинят. Каждый герой высказывается, в случайном порядке ему достается карточка, где написано математическое высказывание. Это демонстрация расстановок скобок в выражении. Если скобки расставлены так, что счет облегчается и ускоряется - значит, этот персонаж действительно чинит компьютер. А если скобки расставлены так, что это не облегчает счет - значит это и есть предатель. Предателя надо победить, используя механику боя, основанную на бросании костей. Эту игру можно переигрывать много раз, играть вдвоем и троим.

3) У ребенка были попытки создания не только настольных игр, а также других видов игр, например, подвижных, ролевых, игр-головоломок. Была разработана подвижная игра, где нужно как можно быстрее выкрикнуть ответ на пример, пока к тебе пытается

допрыгать товарищ. Если успел допрыгнуть - снимается одна жизнь. Можно заранее договариваться о количестве жизней, о размере прыжков, о расстоянии между игроками. Цель игры - отработать знание таблицы умножения. Ребенок выдумал эту игру, когда был ограничен рамками: игра должна быть для трех и более человек, в нее возможно играть в классе, она отрабатывает навыки умножения, в ней нельзя бегать, но нужно двигаться.

В результате создания игр у ребенка-автора вырос интерес к математике. Тестирование показало, что соответствующие темы усвоены на отлично, повысился познавательный интерес: ребенок теперь специально читает учебник и выискивает тему, на которую можно сделать игру, увлекся вероятностями и теорией вероятности, когда ему необходимо было просчитать механику боя с кубиками, помогает друзьям освоить эти темы, предлагая поиграть в его игры, на что они соглашаются. Его примеру последовали другие ученики, так что процесс не требует теперь постоянного контроля. Иногда к приходу учителя ребенок радуется новостью, что придумал новую игру.

Полагаем, что после достижения определенного уровня в создании и разработке игр, дети, таким образом, будут с большой долей вероятности совершенствовать свои навыки геймдизайна и разрабатывать все новые игры применительно к разным жизненным ситуациям. Фактически, такое игровое восприятие действительности является одной из целей игрофикации образования. Сформировав такое отношение, дети будут стараться все делать «играючи», получают привычку про все сочинять игру, адаптируясь тем самым ко многим рутинным действиям повседневности, стараясь от любого скучного процесса получать удовольствие. И сам процесс обучения в школе предметным знаниям будет восприниматься ими как пространство для потенциального творчества и игры.

Таким образом, мы полагаем, что разработанная нами педагогическая методика создания обучающих игр совместно с детьми может значительно повысить мотивацию учащихся.

### *Литература*

1. Витяев С.М. Эволюционизм и постэволюционизм как стратегии миропонимания и способы структурирования реальности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 3 (59). С. 35-41.
2. Козырева Н.А. Геймификация в развитии изобретательского мышления одаренных детей // Психология одаренности и творчества: сборник научных трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г. М.: Известия ИППО, 2020. С. 100-105.
3. Козырева Н.А. Метаморфозы игры: от игры развивающей к игре созидающей // Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. М.: НАИР, 2018. С. 149-153
4. Нестеренко А. Страна загадок. Книга о развитии творческого мышления детей. ТРИЗ-ОТСМ. М.: Весь, 2020. 192 с.
5. Шапиро Дж. Создание игр как оптимальный метод проектного обучения [Электронный ресурс]: URL: <https://newtonew.com/tech/sozdanie-igr-kak-optimalnyj-metod-proektnogo-obucheniya> (Дата доступа: 04.03.2021).

**Бородулина М.А.**  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
воспитатель ГБОУ Школа № 2030, г. Москва  
e-mail: marinaborodulina@mail.ru

Научный руководитель: Смирнова П.В., кандидат психологических наук, доцент  
департамента психологии магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
e-mail: smirnovapv@mgpu.ru

## **ОБ ОПЫТЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР**

*В данной статье раскрывается педагогический опыт внедрения программы дополнительного образования по развитию познавательных процессов у дошкольников среднего возраста с помощью интеллектуальных игр. Программа направлена на развитие сензитивных данному возрасту и взаимосвязанных между собой познавательных процессов: памяти, внимания, мышления. Акцент сделан на внимание, так как это самый «западающий» познавательный процесс у современных «цифровых» детей.*

*Ключевые слова: дополнительное образование, интеллектуальные игры, дошкольный возраст, познавательные процессы.*

В ходе многолетней воспитательной работы с дошкольниками в ГБОУ Школа № 2030 нами было зафиксировано постепенное снижение показателей познавательного развития (продолжительность удержания внимания, трудности с запоминанием стихотворений, правил игры, сюжета сказок) по сравнению с предыдущими выпусками воспитанников. На основе проведенной комплексной психолого-педагогической оценки развития познавательных процессов детей были обнаружены схожие тенденции. Так, показатели памяти в основном находятся на среднем и высоком уровне, а показатели внимания (устойчивость, переключение, распределение), выявленные в результате проведенной оценки по методике В.М. Когана, [5, с. 81-88], в двух группах среднего дошкольного возраста - в основном на среднем и низком уровнях.

В экспериментальной группе детей среднего дошкольного возраста: 12% (3 чел.) - высокий уровень переключаемости, распределения, удержания внимания; 36% (9 чел.) - средний уровень переключаемости, распределения, удержания внимания; 52% (13 чел.) - низкий уровень переключаемости, распределения, удержания внимания.

В контрольной группе детей среднего дошкольного возраста: 44% (11 чел.) - средний уровень переключаемости, распределения, удержания внимания; 56% (14 чел.) - низкий уровень переключаемости, распределения, удержания внимания.

Нами было принято решение, для подтверждения валидности полученных данных, провести дополнительное эмпирическое исследование показателей внимания по методикам «Пьерона-Рузера», целью которой является исследование и оценка устойчивости, возможности переключения, распределения внимания [5, с. 75-78], и «Найди и вычеркни», целью последней является определение продуктивности и устойчивости внимания [3, с. 73-80].

По методике «Пьерона-Рузера» было определено следующее. В экспериментальной группе детей среднего дошкольного возраста: 4% (1 чел.) - высокий уровень переключаемости, распределения, устойчивости внимания; 36% (9 чел.) - средний уровень переключаемости, распределения, устойчивости внимания; 60% (15 чел.) - низкий уровень переключаемости, распределения, устойчивости внимания.

В контрольной группе детей среднего дошкольного возраста: 40% (10 чел.) - средний уровень переключаемости, распределения, устойчивости внимания; 60% (15 чел.) - низкий уровень переключаемости, распределения, устойчивости внимания.

По методике «Найди и вычеркни» автора (разработчика) Доценко Евгения Леонидовича, получились следующие результаты.

В экспериментальной группе детей среднего дошкольного возраста: 48% (12 чел.) - средний уровень продуктивности, устойчивости внимания; 52 % (13 чел.) - низкий уровень продуктивности, устойчивости внимания.

В контрольной группе детей среднего дошкольного возраста: 44% (11 чел.) - средний уровень продуктивности, устойчивости внимания; 56 % (14 чел.) - низкий уровень продуктивности, устойчивости внимания.

После анализа полученных эмпирических данных стала очевидна необходимость создания программы дополнительного образования по развитию познавательных процессов у дошкольников среднего возраста с помощью интеллектуальных игр, направленных, в первую очередь, на развитие внимания. Мы согласны с современными психологами и педагогами, которые утверждают, что невозможно развивать исключительно внимание, так как этот познавательный процесс всегда связан со всеми другими познавательными процессами: восприятием, памятью, мышлением, речью, воображением. Но так как в любой игре необходимо внимание [2], а особенно в интеллектуальных и исследовательских играх, мы включили именно их в нашу программу.

Мы солидарны с П.В. Смирновой, что при реализации программы необходимо помнить, что педагог, как взрослый партнер по играм, будет «саморазвиваться, расти вместе с ребенком, проявлять гибкость, умение действовать в ситуациях неопределенности, каждый раз выстраивать коммуникацию с ребенком на новом уровне, выбирать воспитательные стратегии, определять необходимый и достаточный уровень учебной нагрузки для каждого ребенка» [6, с. 53].

Каждое занятие представляет собой презентацию с играми, которые требуют разного внимания: слухового, зрительного, тактильного, двигательного для учета разного восприятия и достижения индивидуального подхода к каждому воспитаннику. Для усиления устойчивости внимания при реализации программы фрагментарно использовались интерактивно-коммуникативные технологии и компьютер.

В связи с эпидемиологической ситуацией в стране часть эксперимента была реализована в дистанционном формате. Кроме того, изменившиеся нормы СанПин 2.4.1.2660-10 [4] на начало учебного года позволяли проводить занятия только в группе данных воспитанников, используя все ее помещения, нам пришлось расширить количество детей в подгруппах до 4-5 детей, и место проведения занятий были: помещение игрового пространства группы или спальня, в зависимости от задач поставленных на каждом занятии. А чтобы дети могли все видеть и слышать, анализировать и играть с предоставляемым интерактивным материалом в презентации, было принято решение использовать проектор, который помог создать «Волшебную стену» (название дали сами дети) и колонки, а так же «Волшебную палочку» (сделанную вместе с детьми, специально для внедрения данной программы), которая позволяла наблюдать движение руки детей и повторять данные действия педагогом, находящимся непосредственно за компьютером в момент интерактивных игр.

Цель программы – способствовать развитию свойств внимания (устойчивости, переключаемости, объема), памяти (краткосрочной, долгосрочной, зрительной, двигательной, слуховой) и словесно-логического мышления в процессе проведения интеллектуальных игр: игр на развитие слухового восприятия, памяти и внимания; игр на развитие зрительного восприятия, памяти и внимания; словесно-логического мышления и памяти; игр на развитие моторно-двигательного внимания и развития общей и мелкой моторики.

Задачи программы:

1. повышение познавательного интереса у детей среднего дошкольного возраста;
2. расширение общего кругозора детей среднего дошкольного возраста;
3. развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия;

4. развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия;
5. развитие памяти и словесно-логического мышление через одновременное развитие зрительного восприятия;
6. развитие моторно-двигательного внимания детей среднего дошкольного возраста;
7. воспитание поведенческих навыков общения со взрослыми и детьми.

Категория учащихся по программе: дети 4-5 лет. (по 25 детей для экспериментальной и контрольной группы).

Срок реализации программы: общая продолжительность образовательного процесса 7 месяцев, количество учебных часов 28.

Форма обучения: индивидуальная/подгрупповая.

Режим занятий: на 1-м году обучения занятия проводятся 1 раз в неделю по 20-25 минут.

Преимственность со школой: программы дополнительного образования «Я-исследователь» в начальной школе и «Решение инженерных задач» в средней школе.

Помимо достигаемого эффекта в познавательном развитии, данная программа принесла положительные изменения и в социально-коммуникативное развитие детей экспериментальной группы.

Сначала заметили следующие изменения воспитатели: дети стали внимательно слушать, стало появляться больше сюжетов в самостоятельных играх, стали приносить элементы графических заданий в игру («Один мальчик другому: «Ты не пройдешь в эту дверь, пока не дорисуешь незаконченную картину художника»); начиная самостоятельно играть в разные интеллектуальные дидактические настольные игры и выполнив все задания, пробовали превращать тени и их хозяев в героев своих игр; запоминая правила и соблюдая их в играх, стали придумывать и изменять их, научились договариваться, стали слышать и слушать друг друга; вместе с воспитателями придумали правила, нарисовали их, повесили на магнитную доску и стараются соблюдать, напоминая о них друг другу, рассказывая о них другим детям и взрослым, которые болели или долго не ходили или пришли впервые в группу.

Музыкальный руководитель отметила в экспериментальной группе внимательное слушание музыки, быстрое запоминание слов песен, внимательное слушание инструкции в танцевальных упражнениях и быстрое запоминание танцевальных движений, перестановок, переходов по сравнению с контрольной группой.

Логопед отметила стремление к четкому выполнению инструкций по выполнению логопедических заданий в экспериментальной группе. Психолог отметила в экспериментальной группе уже через два месяца, что дети на занятиях и в обычных режимных моментах стали: более сосредоточенными, внимательными, слушающими и слышащими, стали задавать вопросы о возможности или не возможности каких-то событий, об основаниях каких-либо действий, которые их просят совершить (подождать, не торопиться, быть осторожными).

Старший воспитатель, общаясь с детьми экспериментальной группы отметила, что они знают правила группы, стараются соблюдать эти правила, всегда готовы рассказать что-то новое о «Волшебной стене» и своих художествах с «Волшебной палочкой», что дети много играют, сюжеты разнообразны и включают в себя элементы интеллектуальных игровых упражнений, дорисуй и пройдешь, создай лабиринт и пройди, нарисуй лабиринт для принца, чтобы он спас принцессу или построй его ему, тени, которые оживают в играх детей и помогают им что-то понять, что-то преодолеть, кого-то спасти, и сказки, которые дети начали сочинять сами, потом по подсказке воспитателей стали рисовать героев и их окружение, места обитания, необходимые аксессуары (телега для лошади, мешок для деда мороза) и озвучивать играя.

Еще П.Я. Гальперин показал в ходе своей экспериментальной работы с детьми разного возраста, что внимание не имеет своего содержания, но очень усиливает все остальные психические функции [1]. Наш положительный опыт реализации программы дополнительного образования по развитию познавательных процессов у дошкольников среднего возраста с помощью интеллектуальных игр также позволяет заключить, что внимание является особым психическим процессом.

Разработанная нами дополнительная программа будет в следующем учебном году рекомендована для внедрения на базе другого подразделения ГБОУ Школы № 2030.

#### *Литература*

1. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. 99 с.
2. Ларионова И.И. Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465-469.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
4. СанПин 2.4.1.2660-10. [Электронный ресурс]: URL: <https://sqit.ru/sanpin-dlya-dou-s-izmeneniyami/> (Дата доступа 01.04.2021).
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методическое руководство по оценке психического развития ребенка: Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие. 2-е изд., перераб. и дополн. М.: АПКИПРО, 2004. 318 с.
6. Смирнова П.В. Исследовательские игры современных детей младшего возраста и их родителей // Игровая культура современного детства. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы: Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р. 2018. С. 46-49

**Осетров А.М.**

*студент Института права и управления Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: OsetrovAM@mgpu.ru*

**Буданова В.В.**

*студентка Института права и управления Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: BudanovaVV@mgpu.ru*

### **ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ ПО ЭКОНОМИКЕ И ПЛАНИРОВАНИЮ БЮДЖЕТА «ВОЛОРАНДИЯ»**

*В статье рассматривается разработка настольной игры по экономике и планированию бюджета «Волорандия», направленная на выявление и развитие предпринимательских способностей у старшеклассников. Разработка позволяет интегрировать игровые приемы в процесс воспитания экономически грамотной молодежи, соответствует идеологии гуманизации образования, формирует надпрофессиональные навыки.*

*Ключевые слова: игра, образовательный процесс, предпринимательские способности, экономика, учащиеся.*

Мировые тенденции определяют вектор развития в сторону гуманизации образования. Из педагогических методов исчезает понятие «кнута», на смену ему приходит позитивное подкрепление и усиление мотивационного блока [5]. Как ответ на запросы общества возникает игрофикация, использование игровых элементов внутри неигрового процесса обучения. Вместе с тем реалии постиндустриального общества требуют воспитать конкурентноспособную личность, которой будут привиты финансовая грамотность, экономическая компетентность и культура инициативы предпринимательства еще со школьной скамьи. Компетентное проектирование архитектуры настольной игры по экономике способно решить поставленные задачи, а также развить надпрофессиональные навыки, необходимые для жизни и выстраивания личной траектории успеха.

Актуальность разработки обусловлена ее практикоориентированностью. Здесь ребенок управляет финансами, инвестирует, строит стратегии и банкротится — без урона для кошелька. К тому же игра — не учебник, здесь не соскучишься. Игровой ресурс «Волордании» предполагает «наслоение» теории на сюжетные задачи и кейсы. Постоянное употребление знаний в условно-реальных ситуациях закрепляет и упорядочивает информацию, дает осознание полезности обучения и пребывания на занятиях. Благодаря игровому методу погружение в экономический мир и экономику как школьный предмет старшего звена происходит постепенно, позволяя ребенку осознать необходимость изучаемых навыков и определить потребность в дальнейшем развитии их как профессиональных.

На рынке игр не так много представителей социально-экономического направления. Самые знаменитые из них: «Монополия», распространенная также под названиями «Менеджер», «Империя» или «Бизнесмен», и «Крысиные бега». Однако, каждая из них имеет ряд недочетов, которые не позволяют использовать их как инструмент экономического школьного образования. «Монополия» сильно ограничена в механике, игроку доступно лишь 2 действия - «покупать» и «продавать», что не позволяет в полной мере погрузить ученика в мир финансовых отношений. Говоря о «Крысиных бегах», стоит упомянуть, что сами создатели игры определяют целевую аудиторию как офисных работников экономической, бухгалтерской и других сопряженных сфер, игра предназначена для бизнес-тренингов и внутрикорпоративных мероприятий. Соответственно, уровень сложности вопросов (кейсов) и внутриигровых задач слишком высок для учеников 10-11-х классов, хотя сам функционал «Крысиных бегов» приближен к нашей разработке.

Полагаясь на опыт существующих игр, проанализировав потребности общества, мы выдвинули следующую формулу изобретения: «Настольная экономическая игра, содержащая игровую доску, разделенную на игровые ячейки, стартовую площадку, игровые позиции с информационным обозначением финансовых операций, образующие игровой путь, игровые элементы, отличающиеся тем, что игровой путь обладает внешним и внутренним кругами, образуя два уровня игры, представлена карта самоконтроля игрока, введен дополнительный комплект игровых фишек самолета и автомобиля, увеличивающие шаг хода, введены игровые карты с дополнительными заданиями и возможностью развития игрового персонажа».

Выделим концепцию игры: разработка в виде двух циклических игровых полей разного уровня сложности. Цель внутреннего круга – обучение игрока аккумулированию средств, их эффективному перераспределению внутри быта, работе с заемными средствами и базовыми операциями. На внутреннем круге ученик использует понятия: «вклад», «кредит», «выгода», «накопление», «альтернативная издержка», «бюджет», «инвестиция». Особенность внутреннего круга – поля «шанс» и «рынок», где с помощью решения задач по экономике, финансовой грамотности и смежным дисциплинам ученик может накапливать очки знаний, помогающие перейти на второй уровень игры. Успехом внутреннего круга считается превышение пассивного дохода над расходами игрока.

Цель внешнего круга – обучение риску, формирование предпринимательского интереса, развитие коммуникативных навыков и способности оценки рынка. Ученик знакомится с понятиями: «ближняя, общая окружающая среда», «управление», «менеджмент», узнает о возможности стратегического анализа, учится решать кейсы и работать с исходными данными. Здесь также важную роль играют знания по предмету – итоговая победа в игре невозможна без заданного количества правильных ответов на кейсы и теоретические вопросы. Дополнительную мотивацию внутри игрового процесса создает возможность обновления внутриигрового статуса от «горожанина» до «президента». Для самоконтроля игрока создан «паспорт», где ученик может производить необходимые расчеты и отмечать личный прогресс. По нашему мнению, возможность самоконтроля положительно влияет на личность ученика, воспитывает самостоятельность, формирует принцип личной ответственности и дает возможность к анализу ошибок.

В качестве прототипа разработки был использован патент RU 2 271 240 С2. В соответствии с методикой приемов по ТРИЗ прототип претерпел следующие изменения при формировании разработки:

1. Был создан некий воображаемый мир, который как уже ранее было сказано назван «Волорандия» с целью создания в голове игрока целостного представления работы финансовых механизмов и погружения игрока в настоящие сектора экономики.

2. Сконструирован паспорт, с целью отслеживания финансового - исходя из доходов и умственного - исходя из очков знаний положения игрока в виртуальном обществе. В состав входит основная страница с реквизитами жителя мира, страница доходов/расходов, бланк с очками знаний, где записываются номера вопросов, на которые игрок ответил правильно и лист самоконтроля, где игрок указывает свои звезды по разделам необходимых знаний. В комплект к паспорту будет предоставлять специальная ручка, которую будет можно стирать ластиком.

3. Кардинально изменены фишки игры, при покупке автомобиля или же самолета, изначальная фишка игрока будет заменена на абсолютно новую, благодаря которой он может приумножить количество ходов, в зависимости от фишки, для того, что проходить быстрее круг (за каждый пройденный полный круг дается пассивный доход)

4. Добавлены в игру карточки знаний в виде шанса и рынка, в которых будет задан игроку вопрос по любой из областей знаний. Сложность вопроса зависит от количества звезд, указанных за правильный ответ. Данная карта не только проверит знания игрока, но и повысит его статус в мире.

5. Разработаны разные статусы в игре. На протяжении всей жизни в игре у вас будет меняться статус, начиная с рабочего и заканчивая президентом мира. Если вы будете правильно отвечать на вопросы и заработаете достаточное количество денег, победа в игре будет неизбежна и статус президента будет обеспечен.

Использование ролевых, имитационно-моделирующих игр позволяет выявлять и развивать природные склонности к участию в торгах, развивать аналитические способности, критическое мышление, а также смоделировать наилучшие варианты сотрудничества и поведения на рынке. Самостоятельное решение проблем учащимися одновременно и основное условие превращения знаний в убеждения, обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование интуитивного мышления [1, 2, 3]. Учащиеся осознают связь обучения с жизнью, что повышает их мотивацию к обучению и наполняет эмоциональной активностью сам процесс обучения [4].

Мы считаем, что «Волорандия» и другие разработки способны внести свою лепту в развитие экономического школьного образования как современного и необходимого направления. Ведь уровень образования нашего общества, в том числе экономического образования, — это залог богатого и стабильного государства.

### *Литература*

1. Козырева Н.А. Разработка студентами авторских игр с помощью морфологического анализа: учебно-методические материалы. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2020. 72 с.
2. Козырева Н.А. Разработка студентами авторских игр с помощью типовых приемов ТРИЗ. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2018. 36 с.
3. Козырева Н.А. Использование метода фокальных объектов на занятии по проектированию игрушки. М: НАИР, 2018. 202 с.
4. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32.
5. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.

***Иванова Е.К.***

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
педагог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения  
города Москвы «Школа № 1210», г. Москва.*

*e-mail: cat-niagara@yandex.ru*

***Наумова Д.В.***

*доцент, кандидат психологических наук, доцент  
департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: NaumovaDV@mgpu.ru*

## **КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*В статье раскрываются результаты исследования влияния квеста как игровой формы на формирование исследовательских способностей старших подростков. Авторы выявили, что квест-игра привела к хоть и незначительной, но положительной динамике в развитии у подростков таких компонентов исследовательских способностей, как дивергентное мышление, творческие характеристики личности, мотивация и устойчивой интерес к знаниям.*

*Ключевые слова: игра, квест, исследовательские способности, подростковый возраст.*

Современное общество требует высококвалифицированных специалистов, готовых оперативно принимать верные решения, искать оригинальные идеи, решать сложные задачи, анализируя всевозможную информацию, уметь правильно расставлять приоритеты, поэтому важной задачей для образования нашей страны является развитие исследовательских способностей обучающихся. В настоящее время получение знаний в школе не является главной задачей, а важным является необходимость самостоятельного поиска информации. Анализ, синтез и переработка, выделение главного и необходимого в конкретной ситуации, создание нового знания и опыта у обучающихся является первостепенной целью. Это связано с ростом потока информации и быстрого процесса устаревания [2].

Подростковый возраст является одним из определяющих этапов в жизни человека и самым сложным, так как в этот период меняются ориентиры, формируются навыки, предопределяющие его в будущем, подросток самоутверждается, учится быть самостоятельным и принимать собственные решения. Все, что закладывается школой, обществом и семьей в ребенка, а также изучается им, в этот период является главным и

очень важным. Поэтому перед системой образования были поставлены такие задачи как конкретизация целей технологического образования, анализ и выявление уникальности в организации учебно-воспитательного процесса, получения знаний и поиск новейших методов обучения, которые обеспечат развитие исследовательских способностей обучающихся, их высший уровень познавательной самостоятельности.

Также одной из важных проблем образовательного пространства в наше время является сложность организации обучения в период пандемии. Учебный процесс сложен и требует огромного количества затрат сил, времени, нервов и концентрации внимания, но как раз в этот период у детей дефицит всех важных составляющих. Познавательная активность и интерес к изучению нового детей просто не привлекает, поэтому в такой ситуации требуется поиск и разработка абсолютно новых методов и технологий обучения. Квест – игра может помочь обучающимся, найти необходимую информацию, проанализировать полученные данные, выбрать из огромного информационного потока самое важное, решить поставленные задачи, в следствии развить познавательную активность и сформировать навык исследовательской деятельности с чувством эмоциональной наполненности и комфорта.

В наши сложные времена проблему создания и использования квестов в образовательном процессе успешно изучают как зарубежные, так и отечественные ученые: Б. Додж, Т. Марч, М. В. Андреева, Я. С. Быховский, А. Л. Гапеева, М. С. Гриневич, Л. А. Иванова, Н. В. Кононец, Г. Л. Шаматонова и др. [1, с. 95]. По их мнению, во время прохождения квест-игры обучающиеся тренируют процесс мотивации, дети всеми силами стремятся дойти до конца, тем самым развивая навык. Сейчас специалисты по внедрению квестов все чаще используют термины «квест как технология», «квест как метод проекта», «квест как средство» и другие [1, с. 95].

Квест – это приключенческая, интеллектуальная, командная игра целью, которой является движение к определенной цели, расшифровки кодов, открытию дверей, но обязательно связанное с преодолением трудностей, применением эрудиции и поиском чего-либо или кого-либо (с англ. quest – поиски), adventure (англ. – приключение). Такая форма игры как квест является наилучшим способом для развития исследовательских способностей, так как во время игры участники используют различные навыки в поиски нужной информации и работой с ней, а также взаимодействия друг с другом и с окружающим миром. При прохождении заданий квеста, появляется интерес к преодолению всех препятствий и желание дойти до финиша. В процессе игры развивается мотивация, непроизвольно задействуются все знания, которые были получены ранее. Для того чтобы пройти задания требуется воображение, оригинальность, а также способность быстро принимать решения в сложных вопросах.

Целью статьи является изучение полученных результатов от проведенной квест - игры и влияние ее на исследовательские способности подростков.

Исследовательские способности – системная составляющая психической организации человека, которая служит для извлечения, сбора, переработки и осмысления информации, а также использование произведенных ориентаций в решении проблем и задач практической деятельности [6, с. 164]. Исследовательские способности подростков – это сложная система соединенных и взаимодействующих познавательно-личностных качеств. Эта система предопределяет активное познавательно-исследовательское поведение подростков, достижения ими результатов в усвоении информации и получении новых знаний средствами научных поисков, а также их применении для решения задач в учебной деятельности, других сферах жизни, и решения проблем личностного развития, самореализации и самоопределения в переходный период и перспективе дальнейшей жизни. Одним из инструментов эффективного целенаправленного психолого-педагогического воздействия на развитие исследовательских способностей подростков могут являться квесты. Квесты и по форме проведения и по содержанию различны, могут использоваться для разных целей. У ученых различные мнения о том, какой же квест может

быть полезен в образовательной деятельности и использоваться для развития определенных способностей. Так В. М. Рудометкина считает, что может быть полезен только web – квест, при котором используются интерактивные задания [4, с. 93]. По мнению О. Ю. Писновой, сюжетный, линейный квест ориентирован на решение проблемного вопроса. А. Д. Ломова считает ролевой квест с заданием, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета, полезным для обучающихся. Учащиеся не только собирают и организуют информацию, полученную из Интернета, они направляют свою деятельность на поставленную перед ними задачу [3, с. 301]. По мнению Т. Ю. Терновых, Е. М. Цукановой, квест – это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с поиском информации, используя ресурсы сети Интернет [5, с. 671]. Квест может быть не только чисто онлайн с использованием дистанционных технологий, он также может быть смешанным и использовать любые формы для предоставления заданий.

С целью выявления уровня сформированности исследовательских способностей у детей старшего подросткового возраста нами была проведена экспериментальная работа, в которой приняли участие 20 подростков. В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение, о том, что процесс развития исследовательских умений старших подростков будет эффективным при использовании квест-игры в урочное и внеурочное время. На основе научной литературы были выделены критерии, продиагностированы и проанализированы показатели развития исследовательских способностей подростков. Когнитивные факторы, такие, как: дивергентное мышление и творческие характеристики личности, включающие: беглость – продуктивность; умение выдвигать гипотезы и менять свою точку зрения – гибкость; оригинальность; разработанность – умение сочетать не сочетаемое; навык использование словарного запаса – название; воображение, любознательность, склонность к риску, сложность - выбор более сложного решения – продиагностированы с помощью методики «Модифицированный и адаптированный вариант набора креативных тестов Вильямса (САР)». Поисковая активность, включающая мотивацию к достижению успеха изучалась с помощью «Диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса», интерес – связанный с заинтересованностью в различных сферах деятельности, на основе которой была составлена «Карта интересов А.Е. Голомштока» модификация Филимоновой О.Г., адаптированная под современных подростков, с видами деятельности, которыми увлекаются дети в 21 веке.

При анализе результатов эмпирического исследования констатирующего этапа было выявлено, что у обучающихся в целом невысокий уровень исследовательских способностей. Это утверждение следует из того, уровень развития следующих критериев составил: интерес к различным видам деятельности низкий, равен - 53,8% отрицания, эти данные мы получили, сложив 3 величины высшее отрицание, отрицание и безразличие (Рис.2); дивергентное мышление, составляет – 42% так как средний балл по группе из 20 человек составляет 54,95 балла из 131 максимально возможного, следовательно, является низким. Уровень развития творческих характеристик личности средний, так как балл по группе – 62,15 из 100 возможных - 62,15%; мотивация – 42,2% и значит средняя по группе, это исходит из того, что средний балл по группе из 20 человек составил 13,5 баллов, а максимально возможный – 32 балла ( $13,5/32*100\%=42,2\%$ ).

Вследствие такого заключения был сделан вывод о необходимости проведения работы по формированию исследовательских умений старших подростков. Для формирующего этапа исследования и создания заданий для квеста были выделены следующие исследовательские умения у детей старшего подросткового возраста: умение смотреть в корень проблемы, умение задавать правильные вопросы, умение ставить цель и достигать её, умение самим выдвигать правильные гипотезы, умение классифицировать по различным признакам, умение делать грамотные выводы. Мы взяли линейный квест, при котором ребята, выполнив одно задание и получив подсказку, двигаются далее, пока не соберут все подсказки и не придут к конечной точки с финишным заданием. Нахождение квест-игры требуется шесть месяцев. В него входят задания, рассчитанные

как на очное выполнение, так и на онлайн формат. Обучающиеся делятся на две равные команды. Целью квеста является разгадка зашифрованного текста.

Во время проведения эксперимента мы обратили внимание на то, что подростки некоторые задания проходили охотнее и быстрее, чем остальные, например задания в онлайн формате обучающимся нравились намного больше, так как занимали меньше времени на выполнения и давались ребятам с легкостью. Например, задание в виде викторин и квизов.

### Мотивация к достижению успеха (констатирующий и контрольный эксперименты)

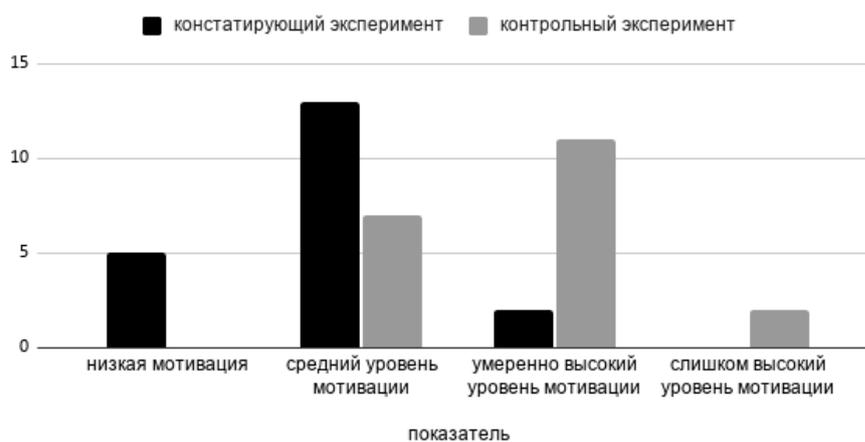


Рисунок 1. Диаграмма «Мотивация к достижению успеха (констатирующий и контрольный эксперименты)».

Исходя из (Рис.1) диаграммы «мотивация к достижению успеха (констатирующий и контрольный эксперименты)», мы видим что, при констатирующем эксперименте, мотивация ниже, чем после проведения формирующего эксперимента. У 5 детей низкая мотивация, всего у 2 умеренно высокая, остальные 13 со средним уровнем. Контрольный этап эмпирического исследования показал, что мотивация в целом улучшилась, дети с низкой мотивацией перешли на уровень выше, также появились дети со слишком высокой мотивацией, а большая часть детей достигли уровня умеренно высокого – 11 детей.

### Карта интересов А.Е. Голомштока модификация Филимоновой О.Г.



Рисунок 2. График «Карта интересов А.Е. Голомштока модификация Филимоновой О.Г.» (констатирующий и контрольный эксперименты).

С помощью методики Голомштока «карта интересов» модификации Филимоновой О.Г. отредактировав вопросы, убрав те из них, в которых были указаны те виды деятельности, которые в наше время не пользуются популярностью или исчезли, мы изучили интересы школьников по 29 сферам деятельности (Рис. 2). В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что класс в количестве 20 человек в основном не заинтересован или безразличен к представленным сферам - 53,8%. Это сумма сложилась из 27,5% безразличия, высшего отрицания 7,3% и 19,0% отрицания. Только 46,4% детей заинтересованы в различных видах деятельности. Сравнив данные с контрольным экспериментом, мы можем заключить, что интерес вырос на 19,1%. Так как общая заинтересованность составила после подсчета 65,5%.

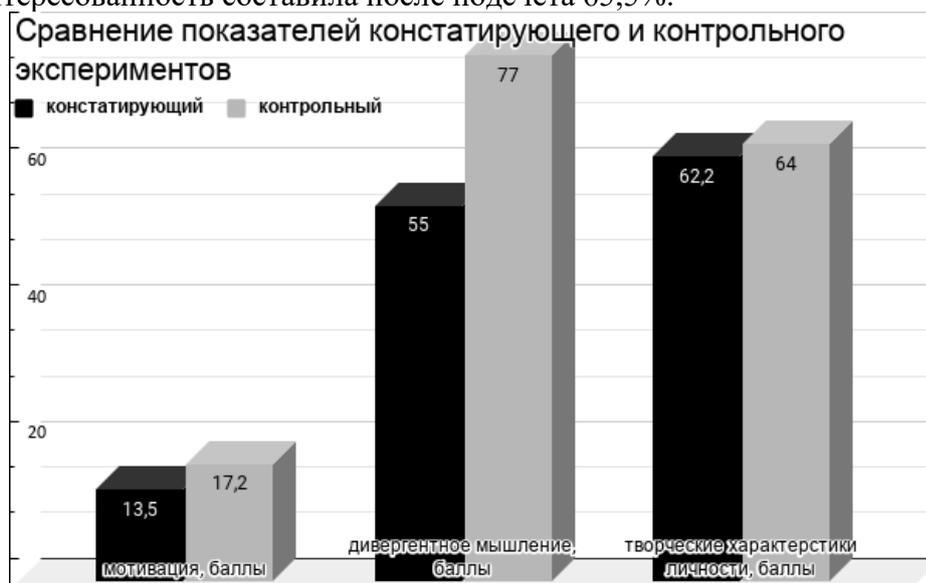


Рисунок 3. Диаграмма «Критерии исследовательских способностей констатирующего и контрольного этапов эксперимента».

В процессе эмпирического исследования контрольного этапа были получены данные, которые свидетельствуют о том, что квест - игра привела к положительной динамике в развитии у подростков компонентов исследовательских способностей: дивергентного мышления и творческих характеристик личности, мотивации и устойчивого интереса к знаниям (Рис.1, Рис.2, Рис.3). После проведения игры мотивация увеличилась на 3,7 балла, дивергентное мышление выросло на 22 балла, творческие характеристики на 1,8 балл. Из «карты интересов» (Рис. 2.) мы можем увидеть, что дети стали больше интересоваться различными сферами деятельности, уменьшился уровень безразличия, а также вырос показатель с ярко выраженной заинтересованностью.

Но проведя математическую статистику, по t-критерию Стьюдента по средним показателям констатирующего и контрольного экспериментов мы получили следующие данные по уровню значимости: мотивация - эмпирическое значение равно:  $T = - 6.5$  при  $p \geq 0.05$ , изменения показателя мотивации не значимы. Дивергентное мышление эмпирическое значение равно:  $T = - 5.3$  при  $p \geq 0.05$ , изменения не значимы. Творческие характеристики личности эмпирическое значение равно:  $T = - 0.5$  при  $p \geq 0.05$ , выявлены незначимые различия по исследуемым шкалам, данные по t-критерию сравнивали с показателем 2.093. Эти измерения говорят нам о том, что значительно данные по исследовательским способностям после проведения квест-игры не изменились. Следовательно, делаем вывод, что для того чтобы игра оказывала большее влияние на изменение показателей необходимы изменения в подаче квеста и его продолжительности. Возможно, если добавить больше заданий на ассоциации, анализ и синтез данных, расшифровку текста, расширить области предметных знаний, проконтролировать участие

всех игроков в командах в решении всех заданий, то есть надежда на то, что изменения в лучшую сторону будут более значительны.

Проанализировав использование квеста в старшей школе, можно сказать, что ученики стали немного лучше анализировать, сопоставлять, выделять главное, умело применять приобретенные навыки на практике, развили любознательность, оригинальность, креативность и поисковую активность.

Квесты в практике старшей школы занимает значительное место. Они стимулируют учащихся к анализу, сопоставлению, учат выделять главное, применять приобретенные навыки на практике. Также квесты имеют большое влияние на самостоятельность подростков, на творческое мышление, способствуют повышению личной уверенности у каждого участника, вдохновляют на развитие умения сотрудничать, искать оригинальные решения проблем, развивают у подростков навыки поиска, активность в деятельности, интерес и эрудицию, тренируют память, наблюдательность, умение выдвигать гипотезы, обобщать, а также доверять своей интуиции.

### *Литература*

1. Карташова А.А. Шамсутдинова Л.П., Лаврова О.М. Формат квеста для активизации исследовательской деятельности молодежи в целях профессиональной ориентации // Управление устойчивым развитием. 2019. № 6 (25). С. 93-96.

2. Кукушкина Ю.А. Увлечение компьютерными играми: возможности и ограничения психологической помощи подросткам // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности: сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции. Институт общественных наук РАНХиГС; НИУ ВЭШ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. Москва, 2020. С. 107-110.

3. Ломова А.Д. Создание квеста обучающимися как современная и эффективная интерактивная технология // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования. 2019. С. 301-306.

4. Рудометкина В.М. Веб-квест как современная образовательная технология // Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология. 2020. С. 91-93.

5. Терновых Т.Ю. Цуканова Е.М. Квест как одна из форм организации образовательного процесса и метод повышения мотивированности обучающихся к участию в научно-исследовательской деятельности // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. 2019. С. 669-675.

6. Якушева С.Д. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе современной школы: монография. Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2017. 164 с.

7. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - Самара: Издательство "Учебная литература", 2005. - 80 с.

***Иванова Е.Ю.***

*МДОУ детский сад №7 «Елочка» г.о. Подольск,  
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
e-mail: antonova28072007@mail.ru*

*Научный руководитель: Козырева Нелли Арнольдовна, доцент департамента  
педагогике ИППО ГАОУ ВО МГПУ, кандидат психологических наук*

## **АВТОРСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье говорится, как развивается познавательная активность детей старшего дошкольного возраста, через авторские дидактические игры. Отличительной*

*особенностью этих авторских игр является то, что они были созданы по замыслу детей. Рассмотрены несколько игр созданных непосредственно с детьми и подробно описаны действия детей при их создании. В конце статьи приведены выводы, как влияет собственно созданная дидактическая игра на разные стороны сформированности знаний, умений и навыков ребенка.*

*Ключевые слова: познавательная активность, познавательное развитие, авторская дидактическая игра, структура дидактической игры.*

Познавательная активность ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется оптимальностью отношений к выполняемой деятельности, интенсивностью усвоения различных способов позитивного достижения результата, опытом творческой деятельности, направленностью на его практическое использование в своей повседневной жизни.

Леонтьев А.Н пишет: «С ростом и развитием ребенка его познавательная активность все больше начинает тяготеть к познавательной деятельности, которая как любая деятельность, характеризуется определенной структурой. Ее элементами являются: побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности и средства ее осуществления (действия и операции)» [6, с.22]. Отсюда следует, что необходимым условием развития познавательной активности у дошкольников является деятельность, несущая познавательную функцию [3].

Исследования отечественных психологов (А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, П.И. Гальперина, В.В. Давыдова) показали, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре. Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра - есть своего рода средство, познания ребенком действительности.

Большое значение придается - дидактической игре. Дидактическая игра - незаменимое средство преодоления различных затруднений в умственной деятельности детей [2].

Нами был создан ряд дидактических игр и методик, направленных на развитие познавательной активности детей, по разным темам и образовательным областям. В области познавательного развития, были созданы: «Кубидром в саду», «Что нужно повару», «Путешествие в страну динозавров», игра-ходилка «Во саду ли, в огороде», игровая методика «Сказочные головоломки». В области речевого развития: Лэпбук «Одежда».

Отличительной особенностью этих игр является то, что они были созданы по замыслу детей в процессе усвоения рабочей программы ДОО. Так, например, появились игры по познавательному развитию «Кубидром в саду» и «Что нужно повару», в которых ребята в легкой и не принужденной форме закрепили знания по темам: «Овощи» и «Профессии». Дети сами подбирали необходимые для игр картинки-карточки, которые в дальнейшем распечатывались и использовались для игры. А для изучения темы «Овощи» для детей от 2 до 3 лет, ребята подготовительной к школе группы, сами предложили создание интегрированной игры-ходилки «Во саду ли, в огороде» которая объединила в себе физическое и познавательное развитие. Дети самостоятельно продумывали и создавали игровое поле из заранее подготовленных геометрических фигур, а также придумывали ходы игры, различные препятствия, правила, подбирали подходящие загадки. В созданном нами лэпбуке «Одежда», направленном на речевое развитие, дети 7-го года жизни самостоятельно по выкройкам вырезали предметы одежды и прочие атрибуты к игре, из разных тканей и прочих материалов. Также активно проводили апробацию данной дидактической игры, вспоминая и закрепляя ранее приобретенные знания по сезонам и предметам одежды.

А в методике «Сказочные головоломки» по познавательному развитию, ребята вспоминали любимые сказки, продумывали, какая из мировых головоломок им подойдет больше для создания героя или сюжета из сказки.

Также при создании игр мы учитываем и гендерные интересы детей. Так появилась настольно дидактическая игра «Путешествие в страну динозавров», которая особенно интересна мальчикам. Ребята самостоятельно продумывали и создавали игровое поле из заранее подготовленных кругов, а также придумывали сюжет, ход игры, различные препятствия, правила, подбирали подходящие загадки, а вместо фишек использовали фигурки настоящих маленьких динозавров.

Подробнее о структурах некоторых из перечисленных игр вы можете ознакомиться в публикациях [4, 5].

Ключевой особенностью разработанных нами игр является наличие определенных правил, созданных детьми. Деятельность при этом носит целенаправленный характер. Ребенок-участник-создатель решает поставленные перед ним задачи, получая в процессе создания игр, определенные знания.

В структуре наших дидактических игр, как и во многих других, принято выделять несколько важных элементов, первым из которых является задача, являющаяся одновременно игровой и обучающей. Для детей она формируется в виде игровой задачи, для педагогов — обучающей. Именно этому элементу подчинены все прочие: содержание, правила игры, определенный перечень действий, подведение итогов (выводы, завершающий этап). Таким образом, игра представляет собой сложное явление.

Более подробно разберемся со структурой дидактической игры на нашей авторской разработке «Настольно дидактическая игра «Что нужно повару».

Первый элемент: Задача

- Формирование у детей навыков совместной игры, умений договариваться с остальными участниками, умения не расстраиваться от проигрыша;
- Формирование у ребенка представлений и знаний о профессии повара, о его трудовых действиях;
- Формировать у детей умение отличать продукты друг от друга;
- Ознакомление с орудиями труда повара;
- Получение ребенком знаний в области кулинарии;
- Воспитание у детей уважения к профессии повара/

Второй элемент: Содержание

Содержание игры направлено на ознакомление детей с предметами, фактами, явлениями работы повара, на формирование правильного отношения к ним детей.

Третий элемент: Правила игры

Вариант 1

Играть могут от одного до шести детей. На столе лежат кубики с пустыми гранями и картинки с изображением разных наборов продуктов, инвентаря повара и его действий. Педагог помещает на свободную грань кубика, картинку с изображением блюда. И объясняет детям, что из оставшихся картинок им необходимо подобрать карточки с изображениями действий повара, набора продуктов и инвентаря, которые будут необходимы повару для приготовления этого блюда. Когда карточки присоединены, каждый из детей должен составить свой рассказ, начиная со слов «Повару нужно для приготовления (блюдо)...

Например: «Повару нужно для приготовления супа - набор продуктов для супа (мясо, овощи, вода, специи) – кастрюля – нож – половник - суп вариться;

После того как правила игры освоены, дети самостоятельно из всех карточек подбирают подходящие для своего блюда карточки, помогая друг другу, исправляя ошибки других детей, если у них возникли затруднения. Игра может быть командной или самостоятельной, самое главное, чтобы у детей сохранялся игровой интерес. Для этого они

собирают карточки на скорость, обмениваются друг с другом, пытаясь собрать полный комплект необходимых для блюда карточек.

#### Вариант 2

Играть могут от одного до шести детей. На столе лежат кубики с пустыми гранями и картинки с изображением разных наборов продуктов, блюд, инвентаря повара и действий повара. Педагог объясняет, что ребенку необходимо взять один кубик и присоединить к нему блюдо (которое приготовит повар). Далее ребята сами выбирают карточки с изображением наборов продуктов, инвентаря повара и действий повара и прикрепляют их на свободные грани кубика. Далее каждый из детей должен, рассказать для начала воспитателю (потом соседу), какие он выбрал карточки. Задача воспитателя (далее соседа), проверить правильно ли подобраны карточки.

Например, ребенок выбрал блюдо: Компот. Далее он должен подобрать: набор продуктов для компота (ягоды, вода, сахар) – кастрюля – половник – ягоды промываем – компот варим;

Если ребенок взял лишние карточки или те, что ему не пригодятся, он может обменяться ими с другим ребенком, договориться между собой (например, если в следующий раз тебе попадет моя карточка, ты мне ее отдашь, а сейчас я тебе отдам твою), на скорость подбрасывать и ловить «лишние» карточки.

Далее игра проходит по аналогии с первым вариантом.

Последний элемент: подведение итогов (выводы, завершающий этап).

Элемент рефлексии проходит в конце игры, где дети повторяют и закрепляют изученные в процессе игры знания, факты, явления. Как итог, хвалебные слова, определение победителя, вручение символических подарков. Самое главное — все участники должны понимать, что они молодцы, что в следующий раз лучшим вполне может стать кто-то другой.

Знакомство с дидактическими играми происходит с самого раннего возраста, помощь детей при создании игр начинается в 4-5 лет. И лишь в подготовительной группе дети осознанно принимают активное участие в создании авторских игр и их апробации, так как багаж знаний ребенка 7-го года жизни намного больше, чем у четырехлетки.

Так, например, в подготовительной к школе группе особое внимание уделяется к работе над речью детей. Обогащению детской речи прилагательными и глаголами, выражающими качества и действия наблюдаемых объектов. При рассматривании определенного кулинарного блюда дети не ограничиваются такими определениями продуктов, как вкусные и не вкусные, а добиваются новых выразительных характеристик: свежие, замороженные, консервированные. Употребляют глаголы: варить, жарить, тушить, запекать. Проводится сравнение объекта, наблюдаемого в данный момент с тем, который рассматривался раньше, дается их описание. Одновременно, с углублением знаний, происходит освоение слов, более точно характеризующих разнообразные признаки предметов и действий. Если во 2 младшей и средней группах, рассматривая картинку, дети обозначали глаголом варить для супа, пирогов, блинчиков, то теперь при рассматривании этих же картинок они употребляют такие слова: суп - варится, пироги - пекутся, блинчики - жарятся.

Речь детей обогащается прилагательными, которые обозначают большее количество признаков с более тонким их различием (оттенки цвета, состояние предметов, различия в размере, форме и т. д.).

Таким образом, созданные нами дидактические игры являются одним из средств формирования словаря детей 7-го года жизни. А методика проведения дидактических игр в разных возрастных группах определяется содержанием словарной работы, а также особенностями овладения детьми различными лексическими единицами. Анализ дидактической игры показывает, что она является эффективным способом проведения занятий в детских садах в разных возрастных группах [1].

Использование интересных наглядных пособий, игрушек, нестандартных заданий не только помогает сделать обучающий процесс увлекательным, но и формирует у ребят познавательную активность [7], важнейшие знания, умения и навыки.

#### *Литература*

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду. Кн. Для воспитателя дет. сада [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/5/0487/5-0487-1.shtml> (дата обращения 20.02.2021).
2. Брынзарей, Ю.Г., Галенко С.Н. Педагогу об игре дошкольника: пособие для Педагогов учреждений дошкольного образования. Мозырь: Белый Ветер, 2014. 111 с.
3. Выготский, Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2010. 1008 с.
4. Иванова Е.Ю. Авторские дидактические и подвижные игры для развития познавательных способностей детей [Электронный ресурс]. URL: <http://izvestia-ippo.ru/ivanova-e-yu-avtorskie-didakticheskie-i/> (дата обращения 20.02.2021).
5. Иванова Е.Ю. Развитие познавательных способностей дошкольников с помощью головоломок и сказок // Детский сад от А до Я. [Электронный ресурс]. URL: <https://ivanovaey-sad7podr.edumsko.ru/articles/post/2345879> (дата обращения 20.02.2021).
6. Козырева Н.А. Педагогика творчества // Новые ценности образования. 2003. № 1. С. 96-102.
7. Ларионова И.И. Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465-469.
8. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одарённых детей // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 97-101.

**Ключко О.И.**

*доктор философских наук, профессор, департамент психологии  
ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
e-mail: Klyuchkooi@mgpu.ru*

**Князева Е.В.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
ГБОУ Школа №1987, г. Москва  
e-mail: knyazeva@s1987.ru*

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье представлено содержание игровой компетенции педагогов дошкольного образования и проект организационно-деятельностной игры, направленной на ее развитие и становление рефлексивной позиции воспитателей детских групп.*

*Ключевые слова: педагоги дошкольного образования, игровая компетентность, организационно-деятельностная игра, рефлексия.*

Профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, раскрывает общие требования, предъявляемые к педагогу и трудовые действия, умения и знания необходимые для выполнения общепедагогической функции по обучению, воспитанию и развитию детей, а также требования, предъявляемые конкретно к воспитателю дошкольных групп. В соответствии со стандартом одним из трудовых действий педагога (воспитателя) является развитие профессионально значимых компетенций, необходимых ему для решения образовательных задач развития детей

раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей их развития.

В научных кругах нет единого мнения в определении понятий «профессиональная компетентность» и «компетентность» и часть рассматриваются как тождественные. В исследованиях «профессиональные компетентности» определяются и как ценностные ориентации, и как личностные качества, и как умение педагога дошкольных групп решать поставленные перед ним профессиональные проблемы и задачи в условиях своей профессиональной деятельности. Необходимый уровень развития профессиональной компетентности педагога дошкольных групп позволяет эффективно не только решать поставленные перед ним педагогические задачи, но и самостоятельно формулировать новые способы их решения и применить их в своей непосредственной педагогической работе [1].

Понятие «компетенция» рассматривается как совокупность внешних требований, предъявляемых к системе знаний, умений и навыков, необходимых для достижения достаточного качества выполняемой профессиональной деятельности, а «компетентность» – рассматривается как системное проявление воспитателями своих знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющее успешно реализовывать профессиональную деятельность. Иными словами, компетенция – цель, а компетентность – результат. Обновляя свои компетенции, педагог развивается, а, следовательно, растет его профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность педагога выражается в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению его профессиональной педагогической деятельности и характеризует уровень развития его профессионализма. Содержание теоретической готовности педагога предполагает у педагога наличие следующих умений:

- аналитических (умение извлекать знания из практики);
- прогностических (умение ориентироваться на четко поставленный результат и моделирование, выдвижение гипотез в сознании человека до того, как они будут реально осуществлены);
- проектных (материализация результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах воспитания и обучения);
- рефлексивные (умение осуществлять контрольно-оценочную деятельность направленную на себя).

В профессиональном стандарте педагога особое место занимает способность поддержки детской игры: «...умение поддерживать индивидуальность через создание условий для свободного выбора деятельности и партнеров (участников совместной деятельности), умение оказывать недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности».

Зачастую, под компетентностью педагога в области развития игровой деятельности дошкольника, рассматриваются различные ее аспекты:

- игровые умения воспитателя (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Н.С. Новоселова);
- игровая позиция как личностное образование (Н. П. Анисеева, Е. В. Груздова, О. В. Солнцева, А. И. Тимонин);
- направленность воспитателя на игру (Е. А. Панько, Е. О. Смирнова);
- компетентность во взаимодействии с ребенком (Т.Л. Корженевич и др.).

Е.О. Смирнова отмечала, что «главным условием формирования детской игры является позиция взрослого-воспитателя, его игровая компетентность» и выделяет данные компоненты: «креативность и развитое воображение», умение позволяющие педагогу придумать сюжет игры, по-другому увидеть привычную ситуацию, находить нестандартные значения знакомых предметов, преодолевать профессиональные стереотипы в видении детской игры; «тактичность и чуткость» как отсутствие

директивного управления игрой, умение взрослого поддерживать игру, осуществляя косвенное руководство; знание педагогом разнообразных игр – педагог выступает посредником в передаче культурного наследия детям [4].

Игровая компетенция нами понимается как способность педагогов к организации и поддержке детской игры и включает в себя следующие компоненты:

знать:

типологии игр и игрушек;

возрастные закономерности развития детской игры;

требования к развивающей предметно-пространственной среде детской группы;

Уметь:

- стимулировать игровую инициативу детей;

- оказывать недирективную помощь в разворачивании игрового замысла и сюжета,

- вводить игровые правила и помогать детям им следовать;

- владеть опытом: создания временных, предметно-пространственных и психологических условий в группе ДОО для развития детской игры [5].

С нашей точки зрения, наблюдается серьезная теоретическая и практическая проблема выбора адекватных средств и форм развития профессиональной компетентности педагога в вопросах сопровождения детской игры, чтобы с одной стороны стимулировать детскую инициативу в игре, с другой стороны, у педагога должна оставаться возможность решать образовательные задачи при реализации программы дошкольного образования.

Для развития игровой компетентности педагогов необходимо выбрать такую форму, которая, во-первых, поможет проблематизировать собственную профессиональную позицию в отношении детской игры. Во-вторых, обучение педагогов должен носить коллективный характер для более продуктивных результатов. В-третьих, мы предполагаем, что, только находясь в рефлексивной позиции, педагог может осуществлять контрольно-оценочную деятельность, направленную на себя (осмыслить свой собственный опыт, свою личную деятельность, направленную на создание условий для детской игры, осознание собственной компетентности в вопросах поддержки и развития игровой деятельности детей). Учитывая все указанные выше требования, была выбрана форма организационно-деятельностной игры (ОДИ), как активная форма повышения квалификации педагогов.

Практической базой для проведения организационно-деятельностной игры стала ГБОУ Школа №1987, где в 2019-2020 учебном году был проведен анализ оценки качества дошкольного образования по шкалам ECERS по результатам независимой экспертной оценки московского центра качества образования (ГАОУ ДПО МЦКО). Были получены следующие результаты:

- По такому критерию как «непрерывность профессионального развития» отмечено, что 75% педагогов дошкольных групп прошли курсы повышения квалификации в период с 2016-2019 годах.

- По критерию «Участие педагогов в независимых диагностических мероприятиях» было отмечено, что 70% педагогов прошли независимую диагностику по профессиональным компетенциям воспитателя. Базовый уровень – 50% , высокий уровень – 17%, экспертный уровень – 3%.

По критерию «Создание условий для самостоятельной деятельности обучающихся» было отмечено, что в режиме дня предусмотрено время для самостоятельной и свободной деятельности детей, но данного количества времени недостаточно (менее 3 часов в день).

Независимыми экспертами было отмечено, что в представленном в Образовательной программе режиме дня невозможно проанализировать время, отведенное на свободную самостоятельную деятельность, в том числе свободную игру, так как в один временной промежуток внесено несколько вариантов деятельности или режимных моментов.

По критериям создания развивающей предметно-пространственной среды отмечено следующее – из 46 дошкольных групп, в которых представлено традиционное монофункциональное зонирование, не позволяющее обеспечить трансформируемость

пространства, есть 10 групп (что составляет 22%), в которых реализуется мобильность и трансформируемость обстановки группы за счет мобильных столов, стульев, игровых модулей и модульной конструкцией спальни. В пространстве группы имеются игровые центры, в которых большое место отведено реалистичным игрушкам и практически отсутствуют игрушки-заместители, природный и бросовый материал. Несмотря на наличие в групповых помещениях современной трансформируемой среды, есть отдельные предметы мебели, которые не позволяют воспитанникам самостоятельно взять те или иные игрушки, что мешает поддержанию детской активности и инициативы.

Основной запрос от администрации образовательной организации – улучшение качества дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО через повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольных групп в области организации детской игры и создания условий для ее развития.

Специалистами мастерской оргдеятельностных технологий под руководством А.Е. Левинтова, которая действует в Московском городском педагогической университете [3], для педагогов дошкольных групп была спроектирована, разработана и проведена серия встреч в формате ОДИ.

На подготовительном этапе было проведено диагностическое исследование, которое включало в себя опрос педагогов дошкольных групп по теме: «Детская игра и современные игрушки»; написание эссе на тему: «Что такое детская игра?» с целью определить позицию педагога по отношению к детской игре; тестирование с целью оценки уровня рефлексии профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова и С.С. Кургинян, а для оценки базовых знаний педагогов в области детской игры был проведен критериально-ориентированный тест Ю.А. Акимовой и О.И. Ключко [2].

В ходе диагностики были выявлены следующие особенности: во-первых, педагоги дошкольных групп не разводят понятия «самодеятельная» и «организованная» игра; во-вторых, педагоги мало уделяют внимания созданию условий для инициативы детской игры как процессу, ограничиваясь контролем стартового знакомства с правилами; в-третьих, педагоги предоставляют ребенку свободу в игровых действиях, не придавая должного значения знакомству ребенка с разнообразием этих действий; в-четвертых, педагоги сами предлагают сюжет игры и распределяют роли среди детей, не допуская инициативу со стороны детей; в-пятых, педагоги отмечают, что детям не хватает игрового опыта для самостоятельной игровой деятельности.

Проект организационно-деятельностной игры (ОДИ) состоял из четырех встреч. Цель первой встречи: анализ сложившейся ситуации в детском саду по пониманию и организации детской игры. Было необходимо подвести педагогов к мысли, что свободная (спонтанная, самодеятельностная) детская игра – есть обязательное условие для развития ребенка, поскольку исключительно такая игра, которая разворачивается во внутреннем плане, помогает разрешать возникающие внутренние противоречия (наличие «посильных трудностей» по Л.С. Выготскому), ведет к развитию психических процессов и переходу на новый уровень развития.

На основе концепции Э. Берна для описания и рефлексии профессиональных действий воспитателей, связанных с играми детей, были предложены три аналитических позиции: «Хранитель», «Организатор» и «Играющий». Предложенные позиции между собой тесно взаимосвязаны и в ходе организации игровой деятельности воспитатель «переходит» из одной позиции в другую. В ходе оргдеятельностной игры педагоги дошкольных групп осмыслили разные позиции, научились их различать и использовать в ходе профессиональной рефлексии, возможно, дополняют их перечень.

Цель второй встречи – проблематизация и поиск необходимых организационно-технических и психолого-педагогических условий для создания игровой среды детского сада и группы, запускающей спонтанные игры.

Мы предложили педагогам разработать сценарий «идеальной» самодеятельностной игры и провести ее в группе, полученные результаты стали большим потрясением для

самих педагогов. Во-первых, детальный сценарий «идеальной» игры, в которой педагоги продумали все: сюжет, атрибуты, роли, диалоги, оказался не интересен детям. Игра принималась пассивно, отсутствовало развитие сюжета, педагогу приходилось постоянно инициировать игровые действия детей. Во-вторых, наличие схематичного «наброска» игры, без детализации (только задумка), дало толчок к детскому творчеству и развитию сюжета игры. В-третьих, предположение педагогов о том, что дети будут с удовольствием играть в сюжет популярной компьютерной игры, не оправдалось. Дети с радостью отнеслись к измененному пространству группы (передвинутым столам и перевернутым стульям) и с большим удовольствием стали играть, но сюжет игры совсем не был связан с компьютерной игрой. В-четвертых, наличие в группе детализированных игрушек, копирующих настоящие предметы, мешало использованию предметов-заместителей. В-пятых, наблюдения показали, что дольше дети играли в ту игру, которую инициировали сами в созданных воспитателем условиях группы.

Третья встреча – корректировка проекта сценария игры. Был проведен анализ реализованных проектов сценариев и внесена корректировка. Дефициты, которые были выделены педагогами в ходе анализа: дети с огромным трудом формулируют сами правила игры; в большинстве случаев сюжет игры предлагает взрослый, так как у детей наблюдается дефицит игрового опыта; развивающая предметно-пространственная среда дошкольных групп с одной стороны жестко регламентированы зафиксированными игровыми уголками, полками и шкафами, а с другой стороны, оно перенасыщено «реалистичными» игрушками и не используется игрушки-заместители; отсутствует пролонгация игры во времени; сложности в коммуникация с родителями по вопросам организации свободной детской игры (например, испачканная одежда во время экспериментирования).

Было отмечено, что если ребенок во время игры занимает лидерскую позицию, то другие дети редко принимают на себя позиции «Хранитель» или «Организатор», а полностью подчиняются лидеру.

Главным девизом и, по сути, достижением – главным результатом этой встречи стал высказывание одного из педагогов: «Как можно проектировать самодеятельностную игру, если она полностью является инициативой ребенка?»

Четвертая встреча – самоопределение и целеполагание педагогов в своей дальнейшей деятельности, планирование будущей индивидуальной и групповой работы по поиску средства и приемы развития игры детей и развитию игровой компетентности воспитателей.

Возможные ресурсы, которые обнаружили педагоги дошкольных групп в образовательной организации и у самих себя, для решения обозначенных проблем:

- наличие в группах небольших контейнеров для игровых уголков, чтобы убрать «лишние» игрушки и предложить детям использовать предметы-заместители (бросовый материал, природный материал и т.д.);
- возможность выделить время на детскую игру в течение дня в планах работы группы;
- увеличение количества групповых помещений, в которых создана трансформируемая развивающая предметно-пространственная среда;
- трансляция личного игрового опыта воспитателя как образец игровой деятельности;
- внутренняя готовность педагога подстроиться к игровой ситуации;
- готовность педагога "говорить" с родителями о впечатлениях детей от игры и отвечать на "неудобные" вопросы родителей и проверяющих;
- организовать время и пространство для совместной игры детей и взрослых в том числе и с родителями.

Проектируемым результатом проведения ОДИ стало осознание профессиональной позиции педагогов в отношении содержания и организации детской игры, развитие

профессиональной рефлексии, создание рабочих групп по разработке идей совершенствования детской игры в условиях дошкольного образования

Продуктами проектной работы стали:

- «сценарии» игр, разработанные педагогами;
- методическая копилка педагогических находок инициации игры;
- программа развития дошкольных групп на ближайшие четыре года.

Для самих ведущих ОДИ итоговым продуктом является разработанная специально для педагогов дошкольных групп организационно-деятельностная игра, а ситуация ее разработки и проведения стала обучающей для ведущих групп ОДИ.

### *Литература*

1. Даринцева Т.Л. Развитие профессиональной игровой компетентности педагога как условие повышения качества дошкольного образования // Традиции и инновации в педагогическом образовании. Сборник научных трудов V Международной конференции. 2019. №5. С. 92-94.

2. Ключко О.И. Содержание психологической культуры педагога как фактор создания предметно-игрового пространства дошкольной образовательной организации / О.И. Ключко, Ю.А. Акимова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. №4. С. 93-100.

3. Мастерская организационно-деятельностных технологий: опыт формирования в Московском городском университете: коллективная монография / ред. В.А. Гончарова, И.В. Злотников, А.Е. Левинтов. М.-Берлин, Директ-Медиа, 2019. 573 с.

4. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2013. №3. [Электронный ресурс] URL: [www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885](http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885) (дата обращения 24.04.2020)

5. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебное пособие / под науч. ред. А.И. Савенкова. М.: Юрайт, 2020. 339 с.

***Козырева Н.А.***

*доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва  
e-mail: [KozyrevaNA@mgpu.ru](mailto:KozyrevaNA@mgpu.ru)*

## **МОДЕЛЬ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье приводится обоснование педагогического изобретательства как элемента инноваций в образовании, основанного на патентном законодательстве РФ. Даны примеры патентов на изобретения, относящихся к педагогическим изобретениям. Описана модель геймификации при обучении будущих педагогов повышению изобретательского уровня разработок при создании педагогических изобретений – игр, игрушек и игровых технологий.*

*Ключевые слова: инновации в образовании, педагогическое изобретательство, геймификация, игры и игрушки, обучение педагогов, изобретательский уровень, изобретательское мышление*

Одним из основных требований к личности педагога со стороны общества и государства на современном этапе является наличие готовности к реализации инновационной педагогической деятельности. В контексте педагогической деятельности к характеристикам инновационного поведения относится стремление к созданию новшеств или к эффективному применению авторских педагогических инноваций в педагогическом

процессе, как отмечает В.А. Слостёнин [10]. Педагогическая инновация определяется в учебнике как «педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом» [8, с.68].

Исследуя генезис понятия инновационной деятельности в образовании, Е.Л. Болотова пишет, что с 1991 года лексика педагогов пополнилась таким термином, как «педагогическое изобретение» [1, с.23]. Она обращает внимание на то, что «несоответствие предлагаемого педагогическому сообществу термина «педагогическое изобретение» юридическому содержанию понятия «изобретение» формирует ложные представления о результате инноваций в сфере образования» [1, с.25].

Соглашаясь с Е.Л. Болотовой, хочется отметить, что это временное противоречие является следствием того, что компетенции в области защиты интеллектуальной собственности пока не являются достоянием широкой педагогической общественности. По нашему мнению, называя некоторое новшество педагогическим «изобретением», мы действительно должны основываться на правовой базе патентного изобретательства РФ. Однако педагоги пока не понимают, что далеко не все их новшества можно отнести к техническому решению, соответствующему критериям изобретательского уровня (наличие существенных отличий от прототипа) и мирового уровня новизны (что требуется от изобретения согласно статье 1350 ГК РФ). Хотя в международной патентной классификации (МПК) уже есть соответствующие классы, группы и подгруппы для регистрации педагогических изобретений [7]. Но они имеют не привычные для педагогики названия, что затрудняет понимание педагогами возможностей регистрации их разработок в качестве изобретений. Поэтому одной из первоочередных задач является анализ и сопоставление понятий в области педагогики и патентного права, составление своего рода «словаря», чтобы чётко очертить потенциал и границы для официальной регистрации педагогических изобретений.

Приведем примеры, по каким рубрикам международной патентной классификации можно регистрировать педагогические инновации.

К классу МПК А63В относятся снаряды и устройства для физических упражнений, гимнастики, плавания, альпинизма, фехтования; игры с мячами; тренировочные устройства. Здесь можно патентовать не только разработки учителей физической культуры, тренеров по отдельным видам спорта, но и разработки воспитателей дошкольных учреждений. Например, зарегистрировано изобретение № 2 671 689, группа А63В 39/00 «Игрушка "шар-трансформер"», которая используется в качестве игрушки для развития представления детей дошкольного и младшего школьного возраста о возможностях деформации окружающих их предметов, позволяет моделировать достаточно сложное изменение внешнего вида предмета в результате топологического превращения – выворачивания.

К классу МПК А63F относятся карточные игры, игры на досках, игры типа рулетки; комнатные игры с небольшими движущимися игральными предметами. Множество игр-разработок педагогов-предметников, педагогов дополнительного образования могут быть запатентованы по этому широкому классу изобретений. Например, патент на изобретение РФ № 2453350 в группе А63F 3/00 «Развивающая игрушка-раскладушка». Она развивает образно-пространственное мышление детей в процессе художественного конструирования, повышая вариативность моделирования и демонстрации эталона-образца в части изучения его оптических свойств. Или в группе А63F 9/08 зарегистрирован патент на изобретение РФ № 2 620 485 «Логическая игра "1+2"», которая развивает у детей логическое мышление и мелкую моторику. Игра имеет дополнительные сменные наборы игровых элементов, что дает возможность для разработки новых головоломок и игр для двух участников.

К классу МПК А63Н относятся такие игрушки, как волчки, куклы, обручи, строительные наборы и другие конструкторы – то есть «технические средства», с помощью

которых можно решать множество педагогических задач. Среди них – патент на изобретение автора статьи на игрушку-неваляшку (группа А63Н 15/06, № 1819394), которая сама является конструктором для сборки нескольких различных видов игрушек – пирамидка, кольцеброс, бильбоке, погремушек. Это позволяет использовать её для дошкольников, развивая моторику рук, ловкость, способствуя формированию воображения и пространственного мышления детей. Соответственно, многие игрушки и дидактические пособия педагогов могут быть отнесены к этому классу патентов.

К классу МПК G09 относятся способы и средства обучения. В частности, «Игровой способ активного освоения знаний» (патент на изобретение №2 430 426 в группе G09B 3/00), «Способ ускорения изучения иностранного языка» (патент № 2 685 093 в группе G09B 5/00), и многие другие педагогические методики обучения письму, чтению, отдельным предметам.

Мы видим, что приведенные примеры зарегистрированных изобретений, т.е. прошедших экспертизу на мировую новизну и изобретательский уровень технических решений, также попадают под определение педагогических новшеств в вышеупомянутом учебнике: «Педагогическими новшествами, инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы и т.п. [8, с.69].

Для распространения такого направления инновационной деятельности, как педагогического изобретательства, необходимо также решить вопрос о методах и средствах обучения педагогов созданию изобретений, и в частности – как развивать изобретательское мышление у будущих педагогов.

Для этого нами разработана модель использования геймификации как механизма развития изобретательского мышления будущего педагога. В качестве объектов для тренировки и развития творческих способностей студентов мы используем игры различных видов (настольные, логические, с картами и другие), игрушки (неваляшки, мячи), игровые методики [3]. При этом для студентов различных специальностей мы подбираем прототипы из числа запатентованных изобретений, соответствующие их образовательной области.

Для создания оригинальных решений, имеющих потенциал пройти экспертизу на изобретательский уровень, необходимо научить студентов видеть не-очевидное, настроить их на поиск нового: функций, элементов, связей, свойств объектов различного вида – от игр и игрушек до педагогических методик. Мы используем для этого различные методы развития творческого воображения (РТВ), типовые приёмы изобретательства (ТРИЗ), морфологический анализ, метод фокальных объектов, методику повышения уровня новизны творческого продукта. Отталкиваясь от предложенного педагогом прототипа, запатентованного изобретения, студенты применяют любые изученные методы для создания концепта своей разработки.

Например, вот как они изменяют некоторые элементы настольной игры, применяя типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ:

1. Принцип дробления: Игровое поле разбирается на части. В зависимости от того как его собрать, будут каждый раз разные игры.

3. Принцип местного качества (перейти от однородной структуры объекта к неоднородной): Все шарики и клеточки игрового пути выполнены из различного материала, а центр поля прозрачный (стеклянный) с нанесенным на него рисунком.

14. Принцип сфероидальности (перейти от плоской поверхности к сферической): Игровое поле перерабатывается в шар (сферу). Теперь игрокам необходимо будет крутить шар для прохождения игрового пути.

Каждое из этих решений является только тем оригинальным элементом, опираясь на который, авторы с учетом педагогических задач будут далее создавать конкретные игры. При этом студенты, обосновывая преимущества своей разработки над прототипом, изучают и используют критерии, которыми руководствуются эксперты Роспатента при экспертизе представленных им заявок на изобретения на изобретательский

уровень [9]. А именно, существенными отличиями от прототипа считаются такие характеристики нового решения, как

1. Новые (дополнительные) функции элемента, системы.
2. Наличие материальных элементов.
3. Способ их соединения между собой.
4. Способ взаимодействия.
5. Расположение элементов в пространстве.
6. Свойства элементов: конструктивные особенности; материал, из которого выполнены (все или отдельные элементы); физико-химические и другие свойства (гибкость, вязкость, прозрачность, теплопроводность и т. д.).

7. Повышенные характеристики технического результата («сверхэффективность» нового решения).

Будущим педагогам, так же как и детям от 7 лет, легко осваивать эти критерии патентоспособности именно на простых примерах игр и игрушек. Студенты – будущие учителя физической культуры – совершенствуют и «доизобретают» новые спортивные снаряды, начиная с мячей, придумывают новые виды спортивных игр, игровые методики тренировки. Студенты – будущие логопеды и дефектологи – тренируются в создании инноваций в образовательных игрушках, способах коррекции и развития речи детей. Будущие математики, физики, историки, учителя географии и биологии разрабатывают свои игровые технологии с использованием квестов, настольных и других видов игр.

Таким образом, наша модель использования геймификации как механизма развития созидательного, изобретательского мышления будущего педагога для создания педагогических инноваций, реализует следующий алгоритм метаморфозы игры: «Игра/игрушка проходит следующий цикл: от инструмента развития ребенка - к инструменту развития профессиональных качеств будущего педагога» [6, с. 153].

Эта модель геймификации лежит в основе нашей авторской методики «Начинай изобретать» [4]. Она была использована нами с детьми:

- в УМЦ «Учимся, играя» (г. Москва). За время реализации программы «Творческая лаборатория «Изобретаем игры» детьми получено три патента на изобретения. Один из них – конструктор «Волшебные спиральки» юного изобретателя Антона Навернюка – уже выпускается и продаётся (<https://terrakid.ru/>).

- в Московском центре инноваций и научно-технического творчества (ГБОУ «ИннАрт»). Образовательная программа «Я-Изобретатель» при проведении 1 и II Московского городского конкурса инженерно-технических проектов школьников применялась для детей 7-17 лет [5]. Работавшие в жюри эксперты из Роспатента отмечали высокий изобретательский уровень разработок детей.

- в ОЦ «Сириус» при проведении специализированной смены «Я изменяю мир» с подростками 14-17 лет. В 10-дневном творческом процессе 36 подростков создали и проанализировали 178 идей, и 8 из них оказались патентноспособными.

Также данная модель геймификации применялась для развития изобретательского мышления студентов различных специальностей в МГУ им. Кулешова (г. Могилев, Беларусь). С 2019 года она используется в Московском городском педагогическом университете (МГПУ, г. Москва, Россия) для элективного курса у бакалавров «Игрофикация в образовании», и у магистров

направления «Интеллектуальные игры». Студенты в процессе изучения создают свой мир – модель геймификации по своему предмету, используя различные игровые механики для вовлечения детей в учёбу.

Таким образом нами реализуется двухуровневая структура игровой системы, предложенная К. Вербахом [2]:

На микроуровне – *циклы вовлечения (создание игроком-студентом отдельных видов игр по предмету)*. Это цепочки «мотивация к действию → действие → обратная связь», и создание у игрока мотивации к совершению следующего действия. На этом

уровне отрабатываются технические и методические аспекты разработки игр и игрушек, развивается изобретательское мышление студентов.

На макроуровне – «путешествие игрока». «Путешествие» состоит из множества циклов вовлечения и имеет заранее разработанный нами сценарий: историю развития игрока-студента от новичка до мастера-геймификатора своей образовательной области. Поскольку это очень популярный и известный студентам тренд в образовании, их мотивируют потенциальные карьерные возможности стать лидерами в этой области. На этом уровне у студентов появляется более широкое видение педагогических задач, и они вовлекаются в создание педагогических инноваций.

Предлагаемая модель геймификации позволяет научить будущих педагогов самим придумывать игры и игрушки, которые можно затем использовать в педагогическом процессе, создавая инновации в образовании. Причём новые решения, созданные на преобразовании прототипов (уже запатентованных изобретений) вышеуказанными методами (РТВ, ТРИЗ и др.), имеют большой шанс соответствовать по изобретательскому уровню и уровню новизны требованиям патентного законодательства РФ о признании технического решения изобретением. Соответственно, они смогут на чёткой правовой основе, после прохождения государственной экспертизы, называться и педагогическими изобретениями.

Таким образом, изобретательское мышление педагогов и созданные ими инновации в образовании получают своё объективное, институциональное признание со стороны государства.

#### *Литература*

1. Болотова Е.Л. Педагогические изобретения и патентные бюро: инновации в сфере образования? // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2012 № 3 (7). С. 20-25.
2. Вербих К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 208 с.
3. Козырева Н.А. Педагогика творчества // Новые ценности образования. 2003. № 1. С. 96.
4. Козырева Н.А. Начиная изобретать! М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. 150 с.
5. Козырева Н.А. Образовательная программа Конкурса «Я-Изобретатель». М.: Инновационный менеджмент, № 10. 2014. С. 13-23.
6. Козырева Н.А. Метаморфозы игры: от игры развивающей к игре созидющей // Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. М.: НАИР, 2018. С.149-153.
7. Международная патентная классификация. [Электронный ресурс]: URL: <https://www1.fips.ru/publication-web/classification/mpk?view=index> (Дата доступа 15.03.2021)
8. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых . Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1. 174 с.
9. Руководство по экспертизе заявок на изобретения. Приложение 1 к Приказу Федеральной службы по интеллектуальной собственности от 25 июля 2011 г. N 87. [Электронный ресурс]: URL: <https://www1.fips.ru/to-applicants/inventions/rukovodstvo-po-ekspertize-zayavok-na-izobreteniya-ch-3-6.php> (Дата доступа 18.03.2021)
10. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.

**Самойлов Д.А.**

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: samoilovda@mgpu.ru

Научный руководитель: Буланова Ирина Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: bulanovais@mgpu.ru

## **КОМАНДНЫЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАВЫКА СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Воспитание и подготовка детей старшего дошкольного возраста является актуальной темой, поскольку именно в данном возрасте формируются фундаментальные базовые навыки, которые позволяют ребенку успешно перейти к школьной системе образования. В данной статье рассматривается важность воспитания таких ключевых качеств, как интеллект, креативность ребенка старшего дошкольного возраста, его умение взаимодействовать с обществом. В рамках исследования рассматривается применение метода командных игр, как неотъемлемого элемента развития интеллекта и навыков взаимодействия ребенка со своими сверстниками.*

*Ключевые слова: воспитание, образование детей дошкольного возраста, креативность ребенка, интеллектуальные способности ребенка, взаимодействие детей старшего дошкольного возраста, командные интеллектуальные игры.*

Использование командных игр в качестве педагогического метода позволяет развить интеллект ребенка и креативные навыки, дает возможности взаимодействовать в коллективе, в том числе, с детьми более старшего возраста в рамках дальнейшего школьного процесса образования. Особенно это касается детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно данная возрастная категория наиболее близка к смене привычной атмосферы дошкольной системы образования. Данная тема активно развивалась и исследовалась такими отечественными и зарубежными специалистами, как Т. В. Антонова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, С. Л. Новоселова, С. Garvey, К. Rubin, К. Watson, Т. Jambor.

В рамках коллективной интеллектуальной игры ребенок старшего дошкольного возраста должен применять не только умственные навыки, но и учиться коммуницировать со сверстниками, развивать умение формировать и отстаивать свою точку зрения, поддерживать или, напротив, не соглашаться с другими детьми. Кроме того, важным элементом коллективных интеллектуальных игр, оказывающих влияние на развитие навыков сотрудничества, является необходимость наработки навыков общения с взрослыми - педагогами, воспитателями и так далее.

Необходимость взаимодействия с ровесниками в данном случае представляет собой и еще один, не менее важный аспект - ребенок может общаться со сверстником на равных условиях, избегая необходимости прислушиваться к взрослым, чьи слова априори не подлежат сомнению. Это создает благоприятные условия для формирования собственного мнения, способствует общему развитию интеллектуальных способностей, помогает формировать характер ребенка.

При этом, представляется возможным расширить стандартные командные игры, добавляя в них необходимые элементы и правила, которые могут быть направлены на необходимость применения различных нестандартных методов участия и убеждения, развитие тех или иных конкретных навыков и способностей - аналитического мышления, творческих способностей и креативности, и так далее.

Педагог в данном случае может создать условия, когда ребенок должен будет не просто словесно переубедить сверстника, но, применяя собственную фантазию и

креативность, найти подход и метод убеждения, который может не ограничиваться изначальными условиями и правилами командной интеллектуальной игры.

Таким образом, применение такого метода, как командные игры при взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста, позволяет выполнять сразу ряд фундаментальных и важнейших задач для воспитания и образования ребенка, а именно:

- умение общаться и договариваться со сверстниками, т. е. развивать навыки сотрудничества;
- возможность применения нестандартных методов для объяснения сверстникам и преподавателю своей точки зрения;
- общее развитие интеллектуальных способностей.

Важно отметить, что для достижения наибольшей эффективности от применения командных игр, педагог должен внимательно следить за процессом и, при необходимости, применять различные психологические и педагогические навыки, а также собственную фантазию для изменения условий игр.

В зависимости от атмосферы в детском коллективе, наличии ярко выраженных лидеров и, напротив, пассивных детей, должны создаваться условия, которые позволяли бы в равной степени развиваться каждому из участников образовательного процесса.

Педагог в данном случае должен знать и понимать характер своих подопечных, формировать команды по различным принципам [1]. В данном случае, катализатором развития креативности детей, в том числе, должно выступать постоянное изменение составов команд. Именно в таком случае ребенок получает возможность взаимодействовать не просто со своим окружением, но со сверстниками с разными характерами, отношениями между собой и т. д., учиться находить подход к разным людям, определяет реакцию на свои поступки в разных коллективах и командах [2].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что коллективные игры являются важнейшим фактором развития детей старшего дошкольного возраста, так как готовят их к вступлению в школьную жизнь, к знакомству и взаимодействию с новым коллективом, с большим количеством сверстников и преподавателей, каждый из которых обладает собственным характером, требующим собственного подхода при выстраивании взаимоотношений. Применение данного метода обучения позволяет совмещать в себе развитие сразу ряда важнейших навыков и способностей ребенка для дальнейшей жизни, а именно коммуникативных навыков, интеллектуальных способностей.

С целью выявления особенностей формирования навыков сотрудничества ребенка посредством обучения через командные игры было проведено исследование.

Выборку исследования составила группа из 16 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). Исследование происходило на базе дошкольного отделения школы №1506 в г. Москве.

В рамках проводимого эксперимента дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В рамках одной из групп применялись стандартные методы обучения, в рамках экспериментальной группы обучение на протяжении недели происходило по большей части в формате командных интеллектуальных игр.

При этом, в экспериментальной группе предлагались различные форматы взаимодействия:

- объединение в пары или тройки;
- взаимодействие всей группы;
- хоровод (взаимодействие всей группы, по очереди).

С целью стимулирования креативности детей, в качестве примера, была предложена игра, в рамках которой детям на выбор предлагались три действия, с помощью которых было необходимо объяснить одно из слов, изученных перед игрой: рисование, вербальное объяснение, объяснение с помощью жестов.

Внедрение подобной интеллектуальной командной игры необходимо проводить поэтапно, постепенно внедряя правила для участников. На первичном этапе дети могут объяснять слова любым удобным методом или их комплексом. В рамках дальнейшей реализации механизма обучения, каждой паре участников можно предложить выбрать любые из двух возможных методов объяснения слов. На данном этапе отмечались важные аспекты взаимодействия дошкольников:

- каждый из участников команды проявлял собственное мнение, выбирая наиболее удобные ему методы;
- участники пары сталкивались с выбором своего партнера, в случаях, если выбор не совпадал - формировался конфликт правил;
- дети должны были договориться со своим напарником о том, какие из трех методов будут применяться в их паре.

На данном этапе, экспериментальная группа из 8 детей разбилась на 4 пары. Во всех 4 парах произошел конфликт правил, который решался взаимодействием детей. Только в 1 из 4 пар для решения конфликта потребовалось вмешательство педагога, в итоге, уже на этапе подготовки к самой игре, дети должны были проявлять и развивать те навыки, которые были отмечены в задаче эксперимента.

В ходе дальнейшей игры на регулярной основе изменялся формат команд - в качестве пар, троек, в виде хоровода или полноценной командной работы, когда один из детей пытался объяснить слово всей группе.

В подобных же форматах, с целью формирования дополнительной мотивации у детей, вводились принципы выигрыша. Так, пара, которая успевала отгадать наибольшее количество слов, поощрялась тем или иным образом.

Таким образом, в ходе постепенного усложнения правил, ребенок стремился не только выполнить задание самостоятельно, но и максимально помочь всей своей команде с целью достижения общей цели.

Тестирование происходило в формате викторины, в рамках которой детям предлагалось сформулировать ответы на загадки. В рамках персональных тестов, детям предлагалось ответить на 5 загадок (каждому), таким образом, максимальное количество баллов на группу из 8 человек составляло 40.

В контрольной группе показатель правильных ответов составил 29 ответов (в среднем – 3,6 ответа из 5 на каждого ребенка). В экспериментальной группе показатель достиг 30 ответов (в среднем – 3,75 ответа на каждого ребенка).

В ходе тестов персональные успехи участников из различных контрольных групп различались несущественно, что можно объяснить краткосрочностью проведенного исследования. Развитие интеллектуальных навыков в рамках данного метода, по мнению исследователя, следует рассматривать на более длительном временном диапазоне. Тем не менее, средний показатель ответов в экспериментальной группе оказался выше, что, тем не менее, может быть отнесено к статистической погрешности.

Однако стоит отметить, что в экспериментальной группе при работе в командах наблюдалась большая заинтересованность в изучении материала, кроме того, отмечается, что более пассивные при обычном образовательном процессе дошкольники проявляли большую активность и интерес к происходящему в ходе поиска решений.

Так, при выполнении заданий в парах, дошкольники из контрольной группы в среднем на 15 - 20% быстрее находили решение и давали правильный ответ, в сравнении с дошкольниками из группы, обучавшейся по традиционному методу. В первую очередь, это достигалось благодаря тому, что дети из экспериментальной группы более координированно и с большим интересом принимались за решение задач, меньше отвлекались на внешние раздражители. При работе в командах участники экспериментальной группы сталкивались с конфликтом мнений, что приводило к

обсуждению возможных вариантов решения, и как следствие - к развитию креативности и навыков сотрудничества.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста при участии в интеллектуальных командных играх в среднем более быстро и эффективно находили решение предложенных задач, при этом демонстрируя большую вариативность в подходах к ее решению.

Учитывая короткий срок проведения эксперимента, продемонстрированные результаты позволяют сделать вывод, что активное применение командных интеллектуальных игр в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста способствует повышению эффективности восприятия обучающих материалов, подготовке детей к вступлению в школьную жизнь, и как следствие - развитию интеллектуальных способностей и креативности.

#### *Литература*

1. Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. №3. С. 35–43.
2. Зубова С.П., Лысогорова Л.В. Интеллектуальная игра как условие развития старших дошкольников // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. 2016. С. 188-193.
3. Ларионова И.И. Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей. 2020. С. 465-469.
4. Семенова Н.А. Исследовательские действия как основа включения дошкольников в познавательную-исследовательскую деятельность // Детский сад: теория и практика. 2015. №9. С. 18–23
5. Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. №2. С. 4–13.

**Талаева Ю.О.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: talaevajulia@gmail.com*

*Научный руководитель: Ключко О.И., профессор департамента психологии,*

*доктор философских наук, ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: olga-klioutchko@yandex.ru*

### **ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ**

*Статья раскрывает возможности применения игрового метода и различных игровых приемов в развитии эмоционального интеллекта у подростков как в комплексе с другими методами психологического воздействия и развития, так и в качестве самостоятельного развивающего средства.*

*Ключевые слова: игровые приемы, игровой метод, эмоциональный интеллект, подростки.*

Подростковый возраст — это период бурного роста, анатомических и физиологических изменений и интенсивного развития психики субъекта. В этот период происходит смена ведущего вида деятельности - им становится общение, и сложности в общении со сверстниками и взрослыми, вызываемыми бурным развитием эмоциональной сферы, зачастую вызывают интенсивные негативные эмоциональные реакции, с которым

подростку тяжело справиться. Исследования отечественных авторов указывают на дефицит в развитии эмоционального интеллекта у подростков в отношении как интегративного показателя данного конструкта, так и отдельных его компонентов, связанных со способностью назвать и понимать свои эмоции (эмоциональная осведомленность), управлением своими эмоциями и самомотивацией, средние значения выявляются по компонентам «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей» (Жулина Г.Н., Жолудева С.В., 2017; Губская Ю.О., 2019) [3]. Таким образом обнаруживается противоречие между важностью общения как ведущей деятельности в подростковом возрасте и недостаточном развитии психологических конструктов личности, обеспечивающих её успешность. Выход из данного противоречия возможен благодаря адекватному психологическому сопровождению, целенаправленному развитию эмоционального интеллекта у подростков [1, 9]. Различные авторы отмечают важную роль в развитии эмоционального интеллекта подростков музыкальной и литературной деятельности, таких методов, как арт-терапия, а также просветительской работа психолога с родителями, поскольку стиль воспитания и общения родителей с детьми подросткового возраста является фактором, во многом определяющим развитие их эмоциональной сферы. На наш взгляд одним из важных направлений работы психологической службы со школьниками подросткового возраста является развитие эмоционального интеллекта с учётом возрастных особенностей психики, потребностей и дефицитов подростка.

Основой такой работы могут стать методы, предполагающие интерактивность, побуждающие к активным действиям, в частности игровой метод, поскольку игра может выступать в качестве символического средства самореализации, позволяющего высвободить чувства и установки субъекта (в том числе и подросткового возраста). Игра как метод предполагает моделирование ситуаций: то, что в реальной жизни представляется субъекту невозможным, превращается в ситуацию, поддающуюся его контролю. Таким образом в игре возможна корректировка имеющегося социального опыта и проявление ситуативной креативности, за счет которой появляется альтернатива поведению, чувствам и когнициям, становится возможным развитие навыков, паттернов поведения, психологических конструктов, в том числе эмоционального интеллекта.

Игрового метода в развивающей работе психолога применяется очень широко, его важной характеристикой в развитии эмоционального интеллекта, отличающего его от методов беседы или тренинга, является возможность эмоционального и моторного самовыражения, разрядки чрезмерного или негативного напряжения. Г.Ю. Мартынова справедливо указывает, что поскольку особенностью игровой деятельности является её процессуальность, отсутствие устойчивого результата в виде определенного материального продукта, само по себе протекание игры, совершение субъектом игровых действий становится пространством для достижения коррекционного и развивающего эффекта [6].

Целью настоящей статьи является обзор современной практики применения в психолого-педагогической работе игрового метода и игровых приемов с целью развития эмоционального интеллекта у подростков, а также анализ её эффективности. Очевидно, что игровые приемы могут применяться как в составе комплексных программ, разработанных в целях повышения уровня эмоционального интеллекта у подростков, так и самостоятельно, в качестве основы для разработки таких программ.

В рамках отечественной практики игровой метод в развитии эмоционального интеллекта у подростков применяется как один из ключевых компонентов социально-психологического тренинга. В данном случае игра представлена широким набором техник, основной функцией которых является моделирование, т. е. воссоздание для участников тренинга/занятия упрощенной репродукции реального или воображаемого мира, в рамках которой происходит знакомство с новой информацией, отработка новых способностей и навыков, которые впоследствии субъект сможет перенести из тренинговой среды в реальные жизненные ситуации. В силу диалогичности процесса понимания эмоциональных

состояний, важным приемом становится моделирование диалогов как игровых ситуаций для выражения и понимания эмоционального состояния в рамках тренинга [2].

В.И. Кучерявенко отмечает, что игровые методы для развития эмоционального интеллекта у подростков могут применяться как в течение всей тренинговой программы, так и в рамках одного из блоков. Например, в рамках более широкого тренинга, направленного на развитие социального и эмоционального интеллекта и сферы общения у подростков игровой метод может стать наиболее подходящим в блоке, посвященном именно эмоциональному интеллекту, при этом игровые методики могут применяться для развития как внутриличностного, так и межличностного эмоционального интеллекта. Игра применяется в целях развития у подростков способности к распознаванию эмоциональных состояний (как свои собственные, так и состояния других людей), их регуляции и контролю. Игровые ситуации также выступают средой для отработки навыков адекватного отражения вербальной и невербальной экспрессии и фасилитации мышления (способности осознанно вызвать определенную эмоцию и контролировать её), для понимания логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия и определения внутренних мотивов поведения, а также в целях прогнозирования последствий своего поведения и действий других людей [5].

Абубакирова Д.Ш. и Байгужин П.А. в своей работе подчеркивают, что в рамках социально-психологического тренинга по развитию эмоционального интеллекта необходимо создание климата психологической безопасности для развития у подростков способности к подниманию своих эмоций и причин их возникновения, формированию конструктивных способов к выражению чувств, убеждений и мыслей и способности защищать свои интересы и точку зрения в неструктурной форме. В содержание тренинговых занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, необходимо вводить игры-разминки, сюжетно-ролевые и дидактические игры [1].

В качестве игр-разминок могут быть использованы такие игры, как “Ветер дует на тех, кто...” (игра-пересадка по принципу общих характеристик участников) “Угадай эмоцию” (участники произносят одну и ту же фразу с различными эмоциональными интонациями, например: “Сегодня на ужин плов” или “Завтрашняя тренировка отменяется”), “Изобрази эмоцию” (невербальное выражение эмоциональных состояний) и др.

Сюжетно-ролевая игра подразумевает принятие и проигрывание ролей других персонажей, в ходе чего происходит частичное отождествление себя с персонажами и создаются условия для понимания действий других людей, возможность посмотреть на различные ситуации и на себя как вовлечённого в них субъекта с их позиции. Благодаря вовлечению в сюжетно-ролевую игру, у подростка открываются новые возможности для рефлексии: возникает возможность сопоставить себя в привычных и в новых ролях, что способствует развитию осознанности и принятию себя, в том числе своих эмоциональных состояний, своих возможностей к контролю эмоциональных проявлений, а также событий, зависящих от экспрессивных проявлений. Во время сюжетно-ролевых игр у подростков возможно возникновение интенсивных негативных переживаний, когда изображается отрицательный, неприятный подростку персонаж. В случае, когда на подростка оказывается давление со стороны взрослых, проигрывание действий таких взрослых может не только понять природу своих переживаний и переживаний изображаемого героя”, но и преодолеть это давление и выйти из некомфортной ситуации. В качестве основы для сюжетно-ролевых игр могут послужить различные ситуации повседневной жизни, в которые вовлечены подростки, позволяющие осуществить смену привычной роли: возможны такие игры, как “Школьный урок” (учитель и ученики), “В магазине” (взаимодействие с продавцом/кассиром), “В кафе”, “Вечер дома” (возможность принять на себя роль родителей, сиблингов и других родственников), что обеспечивает значимые положительные изменения в уровне развития эмоционального интеллекта у подростков [1].

В дидактических играх на развитие эмоционального интеллекта используются различные материалы: карточки с изображением тех или иных эмоций, пиктограммы, рисунки и др., которые используются для создания в ходе игр причинно-следственных связей (сочинение связных по смыслу историй), интерпретаций изображений, исключение лишнего и др. Также в виде дидактических игр проводят творческие задания с использованием красок и других материалов, в ходе которых предлагается изобразить различные эмоциональные состояния с помощью линий и цветов и т.д. Технология, созданная по принципам дидактической игры, может служить основой для целого ряда многообразных упражнений, составляющих комплексную игровую программу по развитию эмоционального интеллекта у подростков. Достойным примером может послужить игровая технология “Лифт настроения”, основанная на метафоре “нижних этажей” эмоциональных переживаний (к ним можно отнести различные переживания от беспокойства, неуверенности, агрессии и возмущения до грусти и апатии) и “верхних этажей” (чувства благодарности, прилива творческой энергии и креативности и др.) и возможности самостоятельного управления “лифтом”. Данная игровая технология подразумевает работу с карточками, включающими название и описание различных эмоций: подросткам предлагается самостоятельно выбрать, какие переживания они испытывают чаще всего, рассортировать карточки в соответствии с высотой “этажей” и провести обсуждение-рефлексию, отвечая на вопросы о том, какие события, виды деятельности, обстоятельства вызывают те или иные эмоции (например, “на каких этажах я бываю в школе”, “на каких этажах я оказываюсь, когда общаюсь с родственниками”) и передвигая игровую фишку между карточками (с одного этажа на другой). Технология “Лифт настроения” направлена на развитие у подростков способности к распознаванию собственных эмоциональных состояний, на поиск и обучение способам управления эмоциональными состояниями. Возможность реализации данной технологии с помощью различных упражнений, механику которых можно создавать и корректировать в соответствии со спецификой группы участников и конкретных задач, подчеркивает полноценность, самодостаточность и привлекательность игрового метода в развитии эмоционального интеллекта у подростков [4].

Лучинина А.О. и Калябина А.Р. подчеркивают, что применение игровых методов для развития эмоционального интеллекта у подростков должно быть организовано в соответствии со специфической структурой эмоционального интеллекта в данном возрастном периоде: авторы выделяют когнитивный поведенческий и регулятивный компонент, которые определяют основные задачи по развитию эмоционального интеллекта у младших подростков. К задачам относятся формирование представлений об особенностях, причинах и последствиях проявления различных эмоциональных состояний, как своих собственных, так и других людей, развитие навыков саморегуляции и обучение конструктивным способам выражения эмоций при взаимодействии с другими людьми. Авторы также называют необходимые условия формирования эмоционального интеллекта у подростков, среди которых поэтапное воздействие, предполагающее определенный набор, совокупность различных методов, комплексное использование активных методов работы и соответствие используемых методов возрастным особенностям развития подростков, в первую очередь уровню развития эмоциональной сферы. Данные теоретические основания авторы подтверждают на примере разработанной ими комплексной программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта у подростков, в которую вошли методы поведенческой терапии, кинотерапии, арт-терапии и психогимнастики. Программа была реализована в рамках исследования, подразумевающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы, в течение 12 занятий при участии контрольной и экспериментальной групп (всего 80 подростков). Проведенное исследование показало сокращение количества подростков с низким уровнем эмоционального интеллекта на 25% в экспериментальной группе и на 10% в контрольной. Эффективность программы была подтверждена при использовании статистических критериев. Говоря о данной

программе, следует отметить её общую сбалансированность (в программу каждого занятия входили различные типы активностей: приветствие и финальная рефлексия, беседа, рисуночные и подвижные упражнения, просмотр фрагментов кинофильмов, упражнения, организованные по принципам психодрамы), а также отдельно отметить важную роль психогимнастических упражнений, организованных и проводимых в виде подвижных игр, позволяющих стимулировать развитие эмоциональной сферы подростка и такого конструкта, как эмоциональный интеллект в частности, через психомоторные функции. В число психогимнастических техник вошли различные индивидуальные, групповые и парные упражнения (например, упражнения “Упрямое зеркало”, “Звери”, “Маяк”, “Толкалки” и др.), которые имеют характеристики подвижных игр, так как основе их лежит важность самого процесса игры и отсутствие конкретного результата, к которому необходимо стремиться (что не исключает возможности подростка провести рефлексию по окончании игры). Возможность включиться в игровые упражнения, подразумевающие подвижность, умеренную физическую активность, за счет попеременного напряжения и расслабления мышц способствует нервно-мышечной релаксации. Так, воплощение игрового метода работы с подростками в виде проведения упражнений на основе подвижных игр могут стать важным эффективным средством развития эмоционального интеллекта в рамках комплексной развивающей программы [8].

Неотъемлемой характеристикой игрового метода является его интерактивность. Использование игрового метода, в частности психологических игр типа “Кто есть кто?”, “Самопрезентация”, “Анабиоз”, “Подготовка резюме для вакантной должности” во взаимосвязи с другими интерактивными методами (например, сократическим диалогом, мозговым штурмом с обсуждением иллюстраций и фрагментов фильмов, методом “Case study” и др.) в рамках комплексной программы интерактивной направленности по развитию эмоционального интеллекта у подростков способствует развитию сенсорики, активизации познавательной деятельности, а также обеспечивает возможность самовыражения и позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности подростков при проведении развивающей работы. В качестве важной характеристики игровых приемов как интерактивных является диалогичность: способность к пониманию эмоционального состояния. Эффективность использования игрового метода как интерактивного для развития эмоционального интеллекта у подростков подтверждается в исследовании Д. А. Ломалкина: выраженный рост эмоционального интеллекта после проведения программы с использованием игрового метода был обнаружен как по интегративному показателю, так и по отдельным шкалам, таким как “Эмоциональная осведомленность”, “Эмпатия” [7].

Таким образом, анализ практик развития эмоционального интеллекта у подростков подтверждает эффективность игровых приемов. Игровые приемы используются как в качестве компонентов, так и в качестве основы для разработки специальных просветительских, профилактических и развивающих программ. Благодаря разнообразию игр (подвижные игры, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, психологические игры) в развивающих программах, а также такой важной характеристике игровых приемов, как интерактивность, обеспечивается значимый рост эмоционального интеллекта у подростков как по интегральному показателю, так и по отдельным компонентам. Это подтверждает идею о том, что внедрение игровых приемов в работу педагога-психолога в целях развития эмоционального интеллекта является необходимым и может быть реализовано как в среде как общеобразовательных, так и специализированных школ (например, спортивных), поскольку может послужить целям расширения репертуара привычной деятельности и способствовать гармоничному развитию личности обучающихся.

### *Литература*

1. Абубакирова Д.Ш., Байгужин П.А. Использование тренинга как инструмента развития эмоционального интеллекта для повышения успеваемости младших подростков. Педагогические науки: вопросы теории и практики. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 66-69.
2. Алаева М.В., Ключко О.И. Изучение способности к пониманию эмоционального состояния у будущих педагогов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. М., 2019. № 2(48). С. 72-81.
3. Ключко О.И., Талаева О.Ю. Эмоциональный интеллект подростков с двигательной одарённостью // Психология одарённости и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции. М., 2020. С. 56-63.
4. Кокорина Н.А., Павлова Т.Л. Технология развития эмоционального интеллекта у подростков “Лифт настроения” // Научные исследования XXI века. Нефтекамск. №2 (2)б 2019. С.590-594.
5. Кучерявенко В.И. Развитие социального и эмоционального интеллекта подростков посредством социально-психологического тренинга // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций. Материалы международной научно-практической конференции. М.: СиДи Копи. 2016. С. 490-497.
6. Мартянова Г.Ю. Мастер-класс “Психотерапевтическая функция игры” // Человек играющий: сборник научно-методических материалов / под общ. Ред. О. И. Ключко. СПб.: НИЦ-АРТ, 2016. С.53-56.
7. Ломакин Д.А. Процесс развития эмоционального интеллекта подростков с использованием интерактивных технологий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Новосибирск. 2020. № 4-2 (43). С. 35-40.
8. Лучинина А.О., Калябина А.Р. Особенности развития эмоционального интеллекта младших подростков // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород, 2020. №05 (46). С. 200-2012.
9. Ланина Н.В. О развитии эмоционального интеллекта как ресурса личностного роста человека // М., Акмеология. 2015. №3. С. 99-100.

***Холина О.В.***

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: Kholina.07@mail.ru.*

*Научный руководитель: Смирнова Полина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: smirnovapv@mgpu.ru*

### **ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Статья посвящена исследованию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. Представлен диагностический инструментарий и авторская программа по развитию наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста. Приведены предварительные результаты.*

*Ключевые слова: наглядно-образное мышление, дошкольный возраст, развитие.*

Важнейшим фактором, обеспечивающим успешность обучения, является развитие познавательной сферы. Согласно ФГОС ДО важной задачей в системе образования в РФ является развитие у детей мышления.

В исследованиях известных ученых (С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Б. Г. Ананьев, Л. Л. Гурова, А. А. Люблинская, А. В. Запорожец, И. С. Якиманская и др.) показана важная роль наглядно-образного мышления в умственном развитии

дошкольников. Данный вид мышления подразумевает способность решения задач, включающий наблюдения за ситуацией и оперирование образами, состоящих из предметов без практических действий с ними [1].

В современном мире люди активно получают информацию с помощью постоянно изменяющихся и развивающихся технологий. Средовое влияние дома и детского сада в младшем дошкольном возрасте является очень значимым для последующего когнитивного развития ребенка [4].

В данной статье представлены результаты исследования по развитию мышления в младшем дошкольном возрасте посредством тематических интеллектуальных игр.

Нами были разработаны следующие критерии развития наглядно-образного мышления:

- умение исключать предмет,
- оценивание образных представлений,
- способность устанавливать причинно-следственные зависимости,
- пространственное соотнесение частей и целого,
- умение действовать по образцу, классифицировать, обобщать.

Для исследования мы выбрали методики, которые позволили отследить развитие наглядно-образного мышления у младших дошкольников по выбранным критериям.

Диагностическим инструментарием явились методики:

- «Исключение предметов» [2, с. 159];
- «Нелепицы» (Р.С. Немов) [5, с. 49];
- «Последовательность картинки» (А.Н. Бернштейн) [2, с. 177];
- «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная) [2, с. 108];
- «Рыбка» (Л.А. Венгер) [5, с. 53];
- «Времена года» (Р.С. Немов) [5, с. 50];
- «Найди домик для картинки», «Кто что ест?» [5, с. 36].

Результаты констатирующего этапа в экспериментальной и контрольной группах, позволили сделать вывод о том, что у младших дошкольников экспериментальной группы по выбранным критериям низкий уровень наглядно-образного мышления составил 9%, средний - 55% и высокий - 36%. В контрольной группе по выбранным критериям получились следующие результаты: низкий уровень составил 23%, средний - 47%, а высокий - 30%. После подведения итогов констатирующего этапа в двух группах преобладает средний уровень, что соответствует возрасту детей.

В развитии мышления происходят значительные перемены в возрасте трех лет. В этот период у ребенка обычно завершается кризис трехлетнего возраста, появляется восприятие себя, как отдельной личности. Ребенок в три года постепенно переходит от прямых манипуляций и предметно-действенного мышления к наглядно-образному. Благодаря активному развитию речи, малыш пополняет свой лексический запас, у него образуются первые грамматические конструкции. Ребенок может уже сравнивать и обобщать, анализировать реальные предметы и картинки. В три года дети еще играют в простые игры (кубики, пирамидки), но уже появляются зачатки сюжетно-ролевых игр. Ребенок постепенно пробует заменять одни предметы на другие, играть «понарошку». Приведем высказывание А.В. Запорожца о важности создания условий для развития образности мышлений в этот период жизни ребенка «...если в дошкольном возрасте не воспитывать, как следует наглядно-образное, а преждевременно тащить ребенка на ступень абстрактно-логического мышления, то этим можно нанести непоправимый ущерб общему ходу развития ребенка» [3].

Мы разработали и апробировали на базе ГБОУ Школа №2030 программу дополнительного развития «Мышленыш». Предложенные в программе игры адаптированы на основе вышеперечисленных методик и систематизированы по тематическим неделям. В группе оформлена зона с игротеккой интеллектуальных игр «Мышленыш», также нами был

создан герой Мышлениш. Игрушка - мышь связана из пушистых, мягких ниток «травка» для того, чтобы детям было приятно брать его в руки и играть. Мышлениш каждый день приносит детям новую игру. Дети приглашают Мышлениша в свои самостоятельные игры, где он выполняет разные роли, а иногда помогает находить выходы из сложных ситуаций. Через 2-3 месяца, после знакомства с этим героем, дети стали играть самостоятельно в игры Мышлениша, собираясь по два, три человека и даже меняли правила.

Как узнать стимулируют ли игры с правилами развитие наглядно-образного мышления? Все интеллектуальные игры находятся на полочке на уровне детей. Часть игр приобретается в готовом виде, а часть проектируется воспитателем. Следует отметить, что программа интеллектуальных игр способствует созданию условий для развития наглядно-образного мышления, так как содержат общепринятые научные принципы, цель, задачи и систематическое выполнение. Сформулированы задачи на развитие:

- умения ориентироваться в различных свойствах предметов (цвете, величине, форме, количестве, положении в пространстве и пр.);
- чувства формы и ритма;
- словарного запаса на основе расширения представлений об окружающем мире;
- диалогической речи;
- поддержки и инициативы детей в общении со взрослыми и с другими детьми;
- опорно-двигательной системы организма (ходьба, бег, прыжки).

В процессе овладения подвижными играми с правилами дети учились овладевать действиями с предметами, а также воспитывалось эмоционально-положительное отношение к сверстникам в игре.

Тематические игры проводятся 5 раз в неделю в разных областях развития. Формы организации деятельности: групповая, малые группы, индивидуальная. Используются следующие методы: игровой (дидактические игры и упражнения), наглядный (рассматривание дидактических пособий, предметов в презентации), практический (показ способов действия), словесный (беседы, художественное слово), двигательный (подвижные игры, эстафеты, спортивные упражнения)

В ходе реализации программы дети постепенно учатся выделять сенсорные эталоны (в геометрических фигурах одновременно три признака цвета, формы и величины, анализировать, классифицировать, систематизировать, сравнивать, обобщать понятия), конструировать по цветной схеме на карточке, планировать действия, как по анализу схемы, так и по воспроизведению ее в конструкции. По окончании программы нами запланировано проведение контрольного этапа исследования.

#### *Литература*

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. Высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. Кн.2. Психология образования. М.: Владос, 1994. 308 с.
2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методическое руководство по оценке психического развития ребенка: Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие. М.: АПКИПРО, 2004. 84 с.
3. Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цапина О.В. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. № 4. 2018. С. 4-13.
4. Смирнова П.В. Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками // Вестник МГПУ. 2012. № 4. С. 54.
5. Павлов Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных учреждений. М.: Генезис, 2008. 126 с.

**Цаплина О.В.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии  
ИППО ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: tsaplinaO@mgpu.ru*

**Чекалина А.А.**

*кандидат психологических наук, магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ  
e-mail: chekalina@inbox.ru*

## **ЭЛЕМЕНТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ТЕЛЕСНЫХ ПРАКТИКАХ ПОЖИЛЫХ**

*В статье содержится информация о возможности использования элементов геймификации в процессе развития телесного интеллекта пожилых участников развивающей программы. Описаны функции телесного интеллекта, психофизиологические особенности пожилых, краткое содержание интеллектуальных игр на базе мелкомоторных упражнений, виды игр и возможные их инструменты.*

*Ключевые слова: телесный интеллект, упражнения, геймификация, пожилой возраст.*

В настоящее время наблюдается рост интереса психологов, педагогов и практиков к возможностям тела; физическую оболочку индивида рассматривают и как полноценный ресурс для развития и расширения психических возможностей, в том числе и интеллектуальных, и как самостоятельное, обладающее интеллектом, психосоматическое образование.

В научном пространстве наряду с известным когнитивным (IQ), менее известными эмоциональным или социальным (EQ) и почти неизвестным моральным (MQ) появляется понятие телесного интеллекта (BQ). В российском академическом дискурсе понятие телесного интеллекта только начинает оформлять свое научное поле, в западном – чаще относится к фитнесу, эмбодимент технологиям и индустрии здорового образа жизни.

Будучи составной частью общего интеллектуального развития, телесный интеллект определяет способности индивида развивать физические навыки и умения, т. е. овладевать ими, использовать и корректировать в случае необходимости, регулировать точность, лаконичность и достаточность движений [4]. Скоординированные телесные навыки способствуют адаптации к жизненным условиям и обстоятельствам, отвечая за распределение нагрузки в теле, реакции на травматические воздействия, за поддержание энергетического и эмоционального баланса, за здоровьесберегающие сигналы сознанию и пр.

Развивая телесные возможности, мы приобретаем разнообразие и многочисленность телесных ощущений, увеличиваем степени свободы движений, научаемся быстро включаться в работу и дольше концентрироваться на задачах, вовремя переключаться с одного действия на другое. В итоге, потенциальность индивида зависит от вариативности его стереотипов движения.

Обобщая вышесказанное, согласимся, что уровень развития телесного интеллекта позволяет нам быть наиболее успешными в различных видах деятельности [1].

Актуальность изучения потенциала развития телесного интеллекта возрастает в ситуации планирования здорового старения увеличивающегося населения пожилого возраста. Пожилой возраст, биологическая старость и связанные с ними ограничения не являются фактором замедления или прекращения интеллектуального развития личности.

Наступление старости со стороны психомоторики сказывается на сложных формах деятельности. в первую очередь ослабевают процессы саморегуляции наиболее утонченных движений: пожилые становятся неспособными эффективно контролировать и соответственно точно управлять движениями пальцев. Старение нервной системы объясняет присущую пожилым людям большую медлительность в их действиях по сравнению с молодыми. Их походка изменяется, реакции становятся более замедленными, они утрачивают былую ловкость и до пускают все больше ошибок в своем двигательном поведении. Снижение работоспособности центральной системы вынуждает пожилых

людей все больше времени тратить на подготовку, организацию и управление собственными действиями.

Развитие компонентов телесного интеллекта у лиц пожилого возраста наиболее успешно может проходить в условиях геймификации развивающей программы. Геймификация — применение игровых механик, методов, принципов, приемов к неигровым видам деятельности, к которым, в частности, могут относиться и мелкомоторные упражнения. Оформление неигрового занятия в игровую форму является универсальным механизмом восполнения дефицита удовлетворенности, дефицита депривации развивающей информации, дефицита сенсорной монотонии, универсальным методом развития интеллектуальных навыков и умений у пожилых.

В игре актуализируется творческая и поисковая активность, направленная на познание предметной и социальной действительности в условиях ограниченного времени и соревнования [3]. Игровая организация мелкомоторных упражнений относится к категории интеллектуальных игр, суть которых заключается в решении познавательных задач, представляющих перед игроками в интересной, увлекательной форме, что, безусловно связано с интеллектуальным напряжением, решением проблем и преодолением трудностей, как следствие, с максимальным задействованием интеллектуальных ресурсов.

Применительно к задачам изучения телесных практик пожилых, использование интеллектуальных игр обладает рядом преимуществ. Интеллектуальная деятельность в процессе игры заключается в выполнении набора задач различной направленности и различной степени трудности; происходит это в процессе разрешения игровой проблемы и поисков способов ее решения. Для этого необходимо синтезировать игровую информацию, приобретать знания и умения, которые не могут получить самостоятельно.

Игровая ситуация является одним из самых мощных средств, формирующих и совершенствующих не только интеллектуальное развитие, но и коммуникативные умения и навыки, разрешает трудности межличностного и межгруппового общения, снимает конфликты и напряженность между играющими; создает благоприятный психологический климат.

Содержанием интеллектуальной игры могут быть реальные предметы или их изображение; символы — буквы, знаки, цифры; значения слов; поступки другого человека и самого себя. Добавляем к этому содержанию движения, в частности, производимые мелкой моторикой, лежащие в основе интеллектуальных двигательных актов. Одним из средств телесно-интеллектуального развития лиц пожилого возраста является сенсомоторная игра, предполагающая двигательные действия, направленные на развитие осознания своей телесности, способности сосредоточиться на своих телесных ощущениях. В состав экспериментальных комплексов сенсомоторных игр возможно включить следующие группы игровых упражнений:

- упражнения по образцу, которые способствуют развитию наблюдения за своими движениями, восприятию характера выполняемого действия, регуляции точности воспроизведения;

- упражнения, направленные на осознание мышечных ощущений. В их состав входят упражнения ритмичной мышечной игры, упражнения на вариации силы двигательных действий, упражнения с изменением амплитуды движений симметричных звеньев тела. Данная группа упражнений направлена на развитие умения отчетливо представлять и различать мышечные ощущения;

- упражнения с выключенным зрительным анализатором. Эта группа упражнений позволяет целиком сосредоточиться на мышечных ощущениях и руководствоваться их показаниями, выполнять задания с опорой на собственные знания и представления о теле, с исключением подражания. Выключение зрительного анализатора из контроля за процессом выполнения движения значительно усложняет и активизирует работу двигательного анализатора, что способствует более быстрой автоматизации движений. Зрительный контроль включается для оценки конечного результата;

- упражнения, связанные с умением напрягать и расслаблять мышцы. В эту группу вошли упражнения для мышц рук, плечевого пояса;

- упражнения, формирующие способность анализировать собственные двигательные действия и действия партнеров. На первом этапе активизируется мышление путем привлечения к анализу качества выполнения упражнений партнерами, а затем к самоанализу. Такая последовательность является наиболее благоприятной для развития способности к самоанализу;

- упражнения, способствующие активизации мелкомоторных мышечных групп, к ним относятся упражнения для развития мелких мышц рук.

Характер, объем, ритм, интенсивность и другие качества упражнений устанавливаются с учетом тренированности, личностных особенностей и функционального состояния занимающихся. В то же время физические нагрузки должны обеспечивать профилактику патологических изменений в организме.

Игры, где используются мелкомоторные движения пальцами и кистями, будут относиться к малоподвижному, сидячему (настольному) типу игр, к играм «живого действия», к навыковым играм. Сюжет игры задается игропедагогом, но в процессе постепенного более свободного овладения движениями, приобретения уверенности в исполнении, возможна модификация по типу книги-игры, где на развитие сюжета влияют игроки.

Игропрактическими инструментами в подобных играх будут выступать интерактивность, реиграбельность, получение удовольствия от приобретаемых навыков, наглядные достижения.

Изучение психологических особенностей пожилых показывает, что движущей силой их игрового поведения может выступать потребность в постоянстве, выражающаяся в привязанности к определенным людям, предметам, в стереотипности, стремлении избегать новых, неожиданных ситуаций и контактов. Пожилые также часто испытывают потребность в автономии, определенной свободе, но не менее сильно в этом возрасте выражены потребности в любви, уважении, принятии и потребность в творчестве [3].

Такие особенности пожилых игроков позволяют создавать дизайн слабокооперативных игр, низкого и среднего уровня рандомизации, переживающих преимущественно внутриличностные конфликты в игре, реже – межличностные в групповой игре.

Для пожилых игроков существенным в поддержании мотивации является награда, в этом качестве эффективно выступают похвала, субъективные позитивные эмоции от достижений, переживаемые позитивные состояния. Атмосфера увлеченности, сопровождающая игровой процесс, способствует снятию психической напряженности (и решению множества психологических проблем), созданию условий для нормализации психоэмоционального состояния в целом и гармонизации эмоционального баланса.

Таким образом, включение элементов геймификации в сенсомоторные упражнения пожилых позволяют добиваться эффективных результатов в развитии их телесного интеллекта.

#### *Литература*

1. Колесов С.Г. Телесный интеллект личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 7-2. С. 152-154.
2. Никитин Б.П. Интеллектуальные игры. Изд. 6-е, испр. и доп. Обнинск: Световид, 2009. 216 с.
3. Рошак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990. 180 с.
4. Чекалина А.А. К вопросу о телесном интеллекте в ментальности россиян // Вестник Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева. Гуманитарные и социально-экономические исследования. 2020. Том 1. Выпуск XI. С. 99-105.

# РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАНИИ

**Машарова Т.В.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор  
департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: mtv203@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКА

*Вопросы влияния современных mass-media на формирование сознания и манипуляцию поведением обучающихся, а также последствий этого взаимодействия считаются одним из первостепенных направлений в нынешней социальной педагогике и социологии. Эта проблема стала особенно актуальной вместе с ростом агрессии и насилия в обществе. Поэтому появилась острая необходимость изучения взаимосвязи между содержанием медиа продуктов и поведением их потребителей, особенно подростков.*

*XXI век – это время информационного взрыва. Практически ежедневно создаются новые программы, как отечественной, так и зарубежной «сборки», в которых основным ориентиром является свобода слова и мысли.*

*На каналах СМИ подростки, как правило, не ищут новых знаний, которые они «не получили в школе». На первое место выходит желание развлечься и повеселиться. Будучи активными потребителями продукции СМИ, подростки не часто раскрывают скрытый смысл информации, мотивы и причины ее разработки. Проблема «параллельной школы», как сегодня называют Интернет, радио, телевидение, прессу и кино, активно обсуждается представителями этих средств массовой информации. Так как невозможно остановить или уменьшить влияние этих ресурсов на обучающихся, важно научить их отделять «зерна от плевел», переформатировать СМИ из соперника, в союзника педагога в формировании нравственных качеств подростка и гражданина.*

*Ключевые слова: масс-медиа, медиа продукция, подростки, средства массовой информации.*

*Questions of the influence of modern mass-media on the formation of consciousness and manipulation of students behavior, as well as the consequences of this interaction, are considered one of the primary areas in current social pedagogy and sociology. This problem has become especially urgent along with the growth of aggression and violence in society. Therefore, there is an urgent need to study the relationship between the content of media products and the behavior of their consumers, especially adolescents.*

*The twenty-first century is a time of information explosion. Almost every day, new programs are created, both domestic and foreign «assembly», in which the main reference point is freedom of speech and thought.*

*On the media channels, teenagers, as a rule, do not look for new knowledge that they «did not get in school». In the first place comes the desire to have fun and have fun. Being active consumers of media products, teenagers do not often reveal the hidden meaning of information, the motives and reasons for its development. The problem of the «parallel school», as the Internet, radio, television, press and cinema are called today, is actively discussed by representatives of these mass media. Since it is impossible to stop or reduce the impact of these resources on students, it is important to teach them to separate the «grain from the chaff», to reformat the media from a rival, into an ally of the teacher in shaping the moral qualities of a teenager and a citizen.*

*Keywords: mass media, media products, teenagers, mass media.*

Сегодня содержание воспитательной работы в области кибер-технологий, которые стремительно развиваются и совершенствуются, должно быть ориентировано на развитие

у обучающихся понимания особенностей информационных ресурсов. Ребенку важно дать понять причины привлечения ими ярких выразительных средств и образов, способов конструирования дополненной виртуальной реальности и особенностей ее восприятия. Этому «пониманию», с упором на развитие критического мышления по отношению к СМИ, следует придавать особо важное значение в воспитательной работе с обучающимися. Четкое понимание особенностей направленности развития цифровых устройств играет у обучающихся роль своеобразной «информационной защиты». Запреты и ограничения здесь мало что дают, поскольку у каждого школьника имеется «навороченный» смартфон со множеством функций и приложений, доступных в любом месте и в любой момент времени.

Для того, чтобы работа по информационной защите от нежелательного контента, была более эффективной и конкретной, выделим основные функции СМИ:

1) коммуникативная функция – функция установления и закрепления контактов, которую еще называют первообразной, первичной;

2) организационная (она наиболее рельефно показывает значение СМИ как «четвертой власти»);

3) идеологическая (социально-ориентированная), функция, определяемая стремлением оказать более сильное воздействие на идеологические основы и ценностные установки подростков, на их самосознание, идеалы и устремления, в том числе – на мотивацию поведенческих действий, возможность манипулирования поведением подростков;

4) культурно-просветительская, характеризующаяся тем, чтобы стать ведущим культурным институтом социума, заниматься распространением новых культурных ценностей, воспитывать детей на примерах мировой культуры, способствуя разностороннему совершенствованию личности подростков;

5) рекламно-справочная, определяемая удовлетворением бытовых запросов, хобби различных социальных групп (спорт, огород, путешествия, компьютерные игры, кино);

6) рекреационная (развлечения, досуг, снятие стресса, удовольствие).

В силу своей возможности подключать огромную аудиторию к одновременному восприятию информации, СМИ стали значительной силой, важным фактором формирования общественного мнения. Подросток XXI века живет в своеобразном медианасыщенном пространстве, являющимся его новой средой, реальностью современной жизни. Виртуальные коммуникации, цифровые технологии, социальные сети (мультимедиа, смартфоны, компьютеры) проникли во все сферы общественной жизни. В этом пространстве СМИ стали основным средством производства современной массовой культуры.

Конечно, сами работники СМИ и педагоги признают, что СМИ и школа должны быть союзниками в процессе формирования духовно-нравственного мира подростка, гражданской ответственности и патриотизма. Однако школьная практика показывает, что до широкого и эффективного привлечения средств массовой информации в формирование нравственных качеств подростка, реализуемых в рамках воспитательного процесса школы, еще далеко.

В результате широкого распространения продукции средств массовой информации, подросток подвергается постоянному воздействию самых разнообразных информационных потоков. По этой причине М. Л. Князева считает, что подросток нашего времени живет в негативном информационном поле. Его постоянно преследуют плохие новости. Это не только следствие социально-политической ситуации, но и ведущие принципы работы с фактами, событиями, правилами их отбора и представления на страницах прессы и с телеэкрана [2; 97].

Основой этого явления является концепция работы СМИ: информация должна вызвать очень сильную, резкую реакцию человека, она должна вывести его из инертного, уравновешенного состояния. Работа отечественных СМИ основана на западной теории журналистики, которая гласит: хорошие новости – это не новости; новости – это то, что

касается обычного человека, на которого можно воздействовать только методом «шоковой терапии». Таких примеров можно привести множество: это и теленовости, и навязчивая реклама, и информационные сообщения.

Как следствие, у подростка возникает искаженная картина мира, в которой преобладают опасность и угроза. Окружающий мир раскрывается в образах катастроф, трагедий и неприглядности. Криминальные хроники занимают одно из ведущих мест в тематике медиа культуры.

В конечном счете суммирования негативных эффектов у подростка формируется подозрительно-тревожный тип личности – агрессивный или индифферентно-агрессивный. Это явление сопровождается замедлением нравственной, интеллектуальной и творческой активности обучающегося; его личностный рост и формирование морально-нравственных качеств замедляются или даже подавляются. Особенно это заметно в пространстве большого города (мегаполиса).

В этой связи из множества медийных характеристик выделим только одну: mass-media как источник знаний все же более привлекательны для подростков, чем школьные уроки. Информация в СМИ всегда эмоционально окрашена: даже о не очень интересных вещах журналисты рассказывают так убедительно, что подростка буквально невозможно оторвать от экрана смартфона, компьютера или телевизора.

Однако значение образовательных программ в нашей стране за последние 30 лет демонстрирует устойчивую тенденцию к снижению. Предпочтения молодежной аудитории с годами менялись, переходя от образовательных программ и новостей к развлекательным, особенно к тем, которые ранее были недоступны по политическим или экономическим причинам. В настоящее время ведущей тенденцией в подаче материала в СМИ, прежде всего – в Интернете и на телевидении, является «смешение» жанров, стирание граней между реальными событиями и вымышленными фактами. Поэтому подростковая аудитория с трудом может отличить реальные события от воображаемых, которые представлены в очень реалистичной манере.

Влияние информационных ресурсов на многие аспекты повседневной жизни подростков, в частности на становление эстетических вкусов и представлений, во многом определяется тем, что, в отличие от других видов культуры, они является частью домашней среды. Самый мощный эффект Интернета и телевидения, помимо их содержательной стороны – это факт существования, всегда доступного, привычного присутствия их в каждом доме. Такие особенности средств массовой информации сводят к минимуму личное взаимодействие в семье и обществе.

Сегодня информационные ресурсы предлагают свою продукцию на любой вкус: отдых, путешествия, кино, физкультура, обучение. Однако в большинстве случаев их влияние не столь однозначно. Оно проникает в сознание подростков медленно, постепенно, и постоянно, когда они слышат и видят все время повторяющиеся тезисы о том, что:

- борьба и насилие считаются лучшими средствами разрешения конфликтных ситуаций и проблем;
- табак и алкоголь служат постоянными спутниками «крутых» парней, а не отражением нездорового образа жизни;
- половые отношения не ведут к таким последствиям, как венерические заболевания или нежелательная беременность.

Безусловно, наиболее значимым фактором развития современного подростка является Интернет как средство массовой информации и коммуникации. Интернет все больше и больше проникает в нашу повседневную жизнь. Наблюдается стремительный рост числа компьютеров и смартфонов в индивидуальном пользовании при одновременном увеличении их мощности. При этом происходит расширение и увеличение пропускной способности каналов связи, увеличение объема информации, в том числе образовательного содержания. Создание программных продуктов, облегчающих поиск и получение

информации, делает Интернет неотъемлемым фактором информационного взаимодействия. Подростки сегодня имеют постоянный доступ к социальным сетям в школе, дома и в различных общественных местах. Постепенно все школы подключаются к сети Интернет, и учащиеся могут работать со смартфоном (компьютером) не только в классе, под присмотром учителя, но и самостоятельно, в любом месте, в любое время. Интернет позволяет подросткам получать именно ту информацию, которую они хотят получить, а не то, что им навязывают родители и учителя.

Интернет привлекает подростков своими, практически ничем не ограниченными возможностями, эффективностью, оперативностью получения интересующей их информации (о любимых музыкальных группах, спортивных клубах). Правильное восприятие этой информации будет зависеть от того, насколько хорошо подростки обучены аналитической работе с ней, владеют ли они критическим мышлением. Готов ли к такой работе сам педагог, который должен помочь формированию академических и общекультурных интеллектуальных навыков работы с информацией? Речь идет об обретении школьниками знаний о коммуникациях и средствах массовой информации, их привлечении для получения различных знаний и творческого самовыражения, оценке достоверности информации, развитии функциональной грамотности, соотношения полученной информации и знаний, оценке и обеспечению информационной безопасности.

Работа в сети предоставляет новые возможности для углубления и обогащения учебной программы практически по любому предмету. Телекоммуникации способны создать особую интерактивную среду обучения, которая может вовлекать обучающихся в продуктивную учебную деятельность. Количество школ, имеющих хотя бы косвенный доступ к «всемирной паутине», уже приближается к 100%. Обычный компьютер, установленный в школе, подключенный к Интернету, дает детям возможность:

- включаться в глобальный диалог со сверстниками и учителями во всем мире по электронной почте, чату, скайпу;
- получать отличную языковую практику в общении на онлайн-электронных конференциях со школьниками, для которых изучаемый язык является их родным;
- стать участниками или инициаторами сетевых проектов, основанных на сотрудничестве многих десятков и сотен сверстников по всему миру;
- получить дополнительные разъяснения из онлайн-программ обучения или принять участие в заочных курсах обучения, проводимых национальными или даже зарубежными академическими организациями;
- повысить информационную грамотность; осознать понимание того, как наиболее полно задействовать возможности мира компьютерных сетей, с которыми они встретятся после школы;
- интегрировать информацию, полученную из сети Интернет в контекст общего базового образования, в систему знаний и умений, формируемых в предметных областях;
- создать школьные и личные веб-сайты, которые могут объединять учащихся, родителей и учителей для обмена информацией;
- организовать дистанционное обучение, способное решать задачи очного обучения, дополнять, интенсивно влиять и частично заменять его (что сейчас является особенно актуальным!);
- возможность обучаться сразу в одной или нескольких дистанционных школах и получать дипломы или сертификаты по их окончании.

Таким образом, нельзя не отметить огромный образовательный потенциал сети Интернет, который можно задействовать как для самообразования, так и в школьном и дополнительном обучении. Поскольку в число самых активных пользователей сети входят подростки, Интернету необходимо уделять приоритетное внимание как глобальному

источнику информации и средству привлечения новых информационных технологий в школьную и внешкольную деятельность подростков.

В то же время учителя и родители встревожены тем, что компьютер все чаще вытесняет книги газеты и журналы из жизни подростков. Взрослые обеспокоены тем, что средства массовой информации, цифровые технологии тормозят воображение и фантазию ребенка, сдвигают на второй план незаменимые человеческие контакты в образовании. Уже сегодня Интернет, современные гаджеты и компьютерные игры часто заменяют подросткам общение с родителями и учителями, дружбу со сверстниками.

Впрочем, это является не результатом применения компьютеров, а скорее искаженными отношениями родителей, взрослых, учителей с подростками. При правильном стиле общения с подростком компьютер становится союзником в социализации детей, при их вхождении в мир взрослых. Это очень существенная проблема, решение которой может частично взять на себя социальный педагог в школе, он может предупредить, что информация, получаемая подростками через сеть, не всегда соответствует реальности; объяснит разницу между достоверной информацией и той, что предлагается в надежде продать тот или иной медийный продукт. Это также должно быть доведено до сознания подростков [1; 48-55].

В этой связи на заседании Совета Безопасности Российской Федерации обсуждалась Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646. В этом документе определено, что под информационной безопасностью Российской Федерации понимается состояние защиты ее национальных интересов в информационной сфере, определяемое комплексом сбалансированных интересов личности, общества и государства. В нем также определены виды и источники угроз, а также основные задачи и методы обеспечения информационной безопасности [3].

В Доктрине также отмечается, что одним из внутренних источников угроз информационной безопасности Российской Федерации является снижение эффективности системы образования и воспитания в этом новом направлении, а наибольшую опасность представляет неспособность современного гражданского общества в России обеспечить формирование общественно необходимых нравственных ценностей, патриотизма и гражданской ответственности за судьбу страны. Это имеет прямое отношение к системе образования в целом.

Педагоги считают необходимым внимательно рассмотреть созидательные и деструктивные возможности средств mass-media для школьного образования и воспитания. Они должны быть очень осторожно интегрированы в процесс воспитания, чтобы развивать, а не разрушать личность подростка. В то же время, разумное вовлечение media в школьное образование дает возможность вывести образовательную подготовку подрастающего поколения на уровень современных социальных требований, привлечь ранее неизвестные резервы повышения эффективности работы школы. Все это является необходимым условием самоопределения личности подростка [4].

Таким образом, массовое применение современных информационных технологий настоятельно требует системного формирования способов обеспечения индивидуальной информационной безопасности в сети Интернет на этапе школьного образования. Подросток должен осознавать, что опасность может заключаться не столько в отсутствии какой-либо информации, сколько в самой информации, если она направлена на искажение существующих фактов. Подросткам необходимо помочь разобраться в сложных проблемах современной культурной жизни, выработать правильные критерии оценки тех или иных событий, сформировать духовно-нравственные, гражданско-патриотические качества гражданина своей страны.

### *Литература*

1. Журин А. А. Информационная безопасность как педагогическая проблема /А.А. Журин // М.: Педагогика, 2001, № 4, С.48-55.
2. Князева М. Л. «Черная культура» и светлый человек /М.Л. Князева // М.: Педагогика, 2001, № 3, С. 97-101.
3. Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102417017> (Дата доступа 10.03.2021)
4. Машарова Т. В. Реализация принципа ситуативной доминанты как условие социального самоопределения личности: моногр. / Т.В. Машарова. Киров: ООО Типография «Старая Вятка», 2015. 283 с.

**Антонова Н.Н.**

*канд. пед. наук, доцент, доцент департамента педагогики*

*ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: n73@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ**

*В статье описывается опыт организации учебной ознакомительной практики студентов-бакалавров Московского городского педагогического университета в 2020-2021 учебном году, раскрываются особенности данного вида практики, связанные с пандемией коронавируса COVID-19. Учебная ознакомительная практика проводится в Московском городском педагогическом университете впервые, но она является преемницей таких видов практик как диагностическая и практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе в научно-исследовательской деятельности. В данной статье подробно рассматриваются теоретические задания, выполненные студентами в первом семестре указанной практики, а также даются некоторые рекомендации по их выполнению. Автор статьи анализирует наиболее типичные ошибки студентов, которые были сделаны в ходе выполнения заданий практики, формулирует выводы по итогам проведенной работы (на примере работ студентов, обучающихся по профилю «История. Иностранный язык»). В статье также приводятся различные задания для второго семестра, вариативность которых обусловлена сложившейся эпидемиологической ситуацией. Представленный в статье материал будет интересен руководителям данного вида практики, а также смежных практик, в аспекте конкретизации заданий и организации работы студентов в условиях дистанционного и смешанного обучения.*

*Ключевые слова: диагностика, учебная практика, ознакомительная практика.*

В последние десятилетия происходит постоянное совершенствование профессиональных стандартов и профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе педагогического и психолого-педагогического профилей. В этом контексте увеличивается количество часов, отводимых на практику, и появляются новые виды практики, а также видоизменяются уже существующие. Ведущей становится идея непрерывности педагогической практики, которую высказывали ещё Грохольская О.Д., Никандров Н.Д., Пискунов А.И. и другие [3, 4].

В 2020 году выявились новые требования, вызванные пандемией COVID-19, не только к организации учебного процесса, о чем автор уже писал ранее [2], но и к организации практики, когда все визиты в общеобразовательные организации были ограничены и строго регламентированы, а некоторые виды традиционных практик и заданий вообще не могли быть реализованы. Так, например, полностью была перестроена

программа летней практики, где вместо работы вожатыми в детских оздоровительных лагерях, студенты участвовали в работе онлайн-лагеря.

Хотелось бы подробно остановиться на таком виде практики, как учебная практика, проходящая на 2 курсе педагогического бакалавриата.

Данный вид практики проводится уже много лет, при этом его название периодически меняется. Изначально данная практика называлась учебной диагностической, затем получила название «практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе в научно-исследовательской деятельности», о чем подробно писал автор в 2019 году [1], а на данный момент она именуется как «Учебная ознакомительная практика».

Несмотря на переименования и некоторые видоизменения в заданиях, в целом данный вид практики направлен на решение таких задач, как изучение нормативно-правовых актов в сфере образования и норм профессиональной этики; изучение и анализ условий использования в профессиональной деятельности психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, - что относится и к обучающимся с особыми образовательными потребностями; накопление опыта взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ и др.

Ключевыми заданиями данной учебной практики, несмотря на изменения в её названии, традиционно были участие студентов в диагностических исследованиях Московского центра качества образования (МЦКО) в роли наблюдателей и работа общественными наблюдателями на пунктах проведения единого государственного экзамена (ЕГЭ). Однако в 2020-2021 учебном году, в связи с пандемией и переходом с октября 2020 года учащихся всех московских школ с 6 по 11 класс на дистанционное обучение, диагностические исследования МЦКО не проводились. Ввиду озвученных обстоятельств, программа практики была перестроена таким образом, что все теоретические задания были вынесены на первый семестр (кроме самоанализа работы наблюдателем), а все практические визиты в образовательные организации и анализ этой деятельности планировались к реализации во втором семестре.

Какие же задания предлагались к выполнению учащимся в первом семестре 2020-2021 учебного года в ходе учебной ознакомительной практики? Всего таких заданий было пять.

В рамках первого задания - знакомства студентов с системой оценки качества образования - им предлагалось ознакомиться со всеми ступенями оценки качества, начиная с внутренней (внутришкольной) системы оценки качества образования и региональной системы оценки качества образования, и заканчивая международными исследованиями, такими как PISA и т.п. Для выполнения данного задания студенты могли пользоваться как информацией, найденной в учебниках и учебно-методических пособиях, так и информацией, размещенной в сети интернет на сайтах школ, МЦКО и др.

На основании анализа полученной информации, студентам предлагалось написать эссе на одну из тем по их выбору:

- 1) Международные исследования в области образования как эталон качества образования.
- 2) Тестирование МЦКО как форма контроля в образовании.
- 3) Проблемы оценки метапредметных и личностных достижений учеников.
- 4) Проблема выработки критериев оценивания учебных достижений учащихся.
- 5) Проблема оценивания личностного роста учащихся.
- 6) 5-балльная система оценивания устарела?

Также студентам было предложено написать эссе на самостоятельно сформулированную тему по обозначенной проблематике, предварительно согласованную с руководителем практики.

Стоит отметить, что одним из критериев оценивания качества эссе выступала проверка текста на оригинальность в системе Антиплагиат.ВУЗ: от авторов требовалось не менее 70% оригинальности текста, с чем не все студенты успешно справились с первого раза.

Вторым теоретическим заданием практики было изучение нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих проведение диагностических мероприятий, включая региональные диагностики и проведение Единого государственного экзамена.

Студенты должны были составить перечень нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих проведение диагностик различного уровня (тем самым проверялось знание студентами основ законодательства о правах ребенка, законов в сфере образования и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, а также требований к проведению оценочных процедур в системе общего образования), указав для каждого документа его библиографические данные.

На первый взгляд данное задание лишено особенных трудностей, однако часть студентов не сумела правильно оформить библиографические данные, в связи с чем потребовалась дополнительная консультация, организованная в дистанционном формате на платформе Microsoft Teams.

Третьим заданием являлось изучение и анализ порядка проведения различных видов диагностики (обязательные диагностики, диагностики на внебюджетной основе, тематические диагностики, метапредметные диагностики, корректирующие обязательные и добровольные диагностики), на основе чего студентам предлагалось на выбор составить аналитическую записку или сравнительную таблицу по организации и проведению государственной итоговой аттестации (ГИА) для лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов с различными заболеваниями (отклонениями).

Большинство студентов, обучающихся по профилю подготовки «История. Иностранный язык» выбрали формат сравнительной таблицы, что позволило наглядно увидеть сходства и различия в организации и проведении ГИА для рассматриваемых категорий учащихся.

Четвертым заданием выступало знакомство с организацией независимого контроля процедур тестирования во время диагностических работ, и в этом разделе особое внимание уделялось правам и обязанностям наблюдателей, в роли которых студентам предстояло побывать во втором семестре, а также изучение материалов диагностических процедур на портале МЦКО и подробное знакомство с порталом Регионального центра обработки информации (РЦОИ) города Москвы и разделом «Инструктивные материалы по подготовке и проведению ГИА в городе Москве».

На основании данных рассмотренных сайтов студентам предлагалось разработать психолого-педагогические рекомендации по подготовке обучающихся, их родителей или учителей к диагностическим процедурам разного уровня (регионального/федерального). Целевая аудитория, для которой разрабатывались рекомендации, выбиралась студентами самостоятельно. Анализируя дневники практики, можно сделать вывод, что большинство студентов профиля «История. Иностранный язык» опиралось при выполнении данного задания на собственный опыт, поэтому многие разрабатывали рекомендации для обучающихся (почти 50%), что, по-видимому, связано с тем, что они сами находились в данной ипостаси всего несколько лет назад; около 30% разрабатывали рекомендации для учителей, и всего 20% задумались над рекомендациями для родителей.

Пятым, завершающим заданием осеннего семестра ознакомительной практики, являлось знакомство с организацией и проведением общественного наблюдения при проведении ГИА. В ходе выполнения данного задания студенты должны были изучить инструктивно-методические материалы по общественному наблюдению на сайте Регионального центра обработки информации (РЦОИ), ознакомиться с порядком

аккредитации граждан в качестве общественных наблюдателей при проведении ГИА и с требованиями и условиями организации пунктов проведения экзаменов (ППЭ) для обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. После изучения обозначенных выше материалов студенты должны были подготовить рекомендации самим себе на следующий семестр, то есть потенциальным общественным наблюдателям, поскольку предполагалось, что во время весеннего семестра студенты будут работать общественными наблюдателями на ППЭ при проведении ГИА.

На основании рефлексивных отчетов студентов по итогам прошедшего первого семестра практики можно сделать вывод, что именно это задание максимально заинтересовало студентов, потому что все они прошли через процедуру сдачи ЕГЭ, но ещё не были общественными наблюдателями, а многие, возможно, и не задумывались об их роли в проведении экзамена – теперь же у них появилась возможность взглянуть на данный процесс с другой стороны, хотя и теоретически, на данный момент – однако, исходя из материалов дневников практики студентов, их данная возможность очень заинтересовала.

К началу весеннего семестра 2020-2021 учебного года ситуация с пандемией коронавируса COVID-19 в Москве улучшилась, учебный процесс в общеобразовательных организациях стал проходить в очном формате, в высших учебных заведениях – в смешанном, что дало надежду на очный формат учебной ознакомительной практики.

Однако Московский центр качества образования ввиду нестабильной обстановки перевел диагностические процедуры в дистанционный формат, в связи с чем необходимость привлекать студентов к работе наблюдателями отпала.

Проведение ЕГЭ в досрочную волну в данном учебном году не планируется, а основная волна должна начаться с 31 мая и закончиться 25 июня (в резервные дни участие студентов не предусматривалось), что почти полностью попадает на сроки практики. Поэтому возможность студентам принять участие в ЕГЭ в роли общественных наблюдателей весьма вероятна. Рособрназор планирует провести обучающий семинар для студентов, после чего они смогут пройти тестирование и зарегистрироваться в системе, чтобы получить удостоверения общественных наблюдателей и право работать на ППЭ.

Стоит также отметить, что в 2020-2021 учебном году студенты второго курса в рамках учебной ознакомительной практики должны принять участие в сертификации «Московский учитель», пройдя предметную диагностику (аналог ЕГЭ) по тому предмету, который в дальнейшем они будут преподавать. Для студентов, обучающихся по направлению с двумя профилями подготовки (например, русский язык и литература) обязательным является прохождение одной диагностики по первому профилю.

Таким образом, учебная ознакомительная практика, являясь одним из элементов непрерывной практики, готовит студентов к непосредственной работе с учащимися, с педагогическими коллективами школ, а также способствует повышению их профессионального уровня в том числе через прохождение сертификации.

### *Литература*

1. Антонова Н.Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих учителей // Мир науки, культуры, образования, 2019, №5 (78), С. 5-7.

2. Антонова Н.Н. Некоторые аспекты организации дистанционного обучения студентов в период пандемии // Мир науки, культуры, образования, 2020, №5 (84), С. 8-10.

3. Никандров Н.Д., Грохольская О.Г. Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание. Особенности личностной составляющей развития специалиста-профессионала // Научные исследования в образовании. 2013, № 1, С. 18 – 24.

4. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. 2001, № 3, С. 41–47.

## **РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Целью статьи является изучение влияния чтения на социализацию младших школьников. Автор описывает особенности цифровой реальности, которая порождает новые формы информации, перечисляет факторы, оказывающие негативное воздействие на социализацию ребёнка. Особое внимание уделяется определению социализация, чтение. В статье прослеживается стратегия работы по формированию читательской грамотности, как коммуникативного навыка. Научная новизна заключается в разработке организационно-методических рекомендаций культурно-ориентированного характера. Результаты выделены и охарактеризованы элементы построения образовательного процесса при работе по чтению в начальной школе. Значительное внимание уделяется тому, что успешная социализации ребёнка в начальной школе реализуется благодаря междисциплинарному подходу, целенаправленной работе, и личности педагога.*

*Ключевые слова: социализация, чтение, дети младшего школьного возраста, функциональные навыки.*

Увеличивающийся разрыв между социальной практикой и образованием в очередной раз ориентирует педагогов на поиск новых педагогических технологий. Теперь в качестве глобальной цели социализации выступает развитие способности к самоопределению в эпоху неопределённости. Это подразумевает локальные цели - умение предвидеть многовариативность стратегий, гибко воспринимать меняющуюся действительность, объективно себя в ней оценивать, применять метапредметные знания. Цифровая среда, досуговая индустрия подменяет фактические ощущения, препятствует реконструкции реальных образов и отношений индивида уже в раннем возрасте. Если раньше ребёнок развивал познавательные способности и получал сведения об окружающем находясь в естественной социальной среде, то сейчас агентами социализации становятся имитаторы. Данная тенденция актуализирует роль чтения, как механизма позитивной социализации. Эта мысль поучила своё развитие в научно-исследовательских работах в области педагогики, психологии и социальной философии.

В отечественных исследованиях убедительно исследована социально значимая деятельность для развития межличностных отношений в группе (Дж. Мид, Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев). Определены приоритетные цели, задачи и перспективы социализации (В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман, Эриксон, Л.В. Занков, Н.А. Менчинский). Рассмотрены вопросы функциональной грамотности, как совокупности необходимых навыков в условиях ФГОС (Г.С. Ковалёва, В.А. Ермоленко, С.А. Тангян, М. Скилдека, Н.Н. Сметанниковой, Б.С. Гершунский, Г. Хинцен). Проанализирована история читателя и развитие читательских умений (Н.Н. Светловская). Изучен процесс влияние культурной среды на социализацию личности (Т.Я. Кузнецова). Проанализирована социокультурная адаптация школьников на современном этапе. (Асмолов А. Г., Савенков А.И.) Доказана особая роль младшего школьного возраста (Д.Б. Эльконин, Н. Ф. Виноградова, Н. Ф. Голованова).

Представленные исследования свидетельствуют о многоаспектности предметного поля читательского развития личности, как фактора позитивной социализации. Однако следует отметить, что стремительно развивающиеся технологии социокультурной среды, стимулирует педагогов на поиск новых методов и приёмов в изучение чтения, которые, с одной стороны, будут отражать события и явления современной действительности, а с другой стороны формировать традиционные ценностные ориентации как составляющие

особой системы отношений между индивидом и обществом на современном этапе образования.

Существует множество определений понятия «социализация», мы придерживаемся следующего: «Социализация есть усвоение индивидом мировоззренческих и культурных ценностей и традиций окружающего социума, знание законов и норм социального поведения и следование им» [3]. Социализация человека происходит на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства. Первый социальный институт для ребёнка - семья, затем детский сад, школа. Правила межличностного общения, новые тренды социального развития, с которыми индивид сталкивается в школе, оказывают определяющее влияние на процесс его социализации. Несмотря на то, что первые социальные навыки ребёнок поучает в семье и детском саду, именно в образовательной среде начальной школы происходит развитие и обогащение социального опыта ребенка. С первых дней учёбы в школе ребенок начинает осознавать своё место в системе общественных отношений, по причине появления новых идентификаций. Если прежде он осознавал себя только лишь сыном/дочерью для родителей, теперь появляется идентификация ученик, одноклассник. Доктор соц. наук, профессор и В.А. Ситаров подчёркивает, что: «младший школьный возраст связан с: «обретением первой социально значимой роли - статуса ученика со своим кругом прав и обязанностей перед обществом» [1 с. 21].

В настоящее время дети ограничены в общении со сверстниками. Этот факт связан, прежде всего, с изменением социокультурной среды: ранней интеллектуализацией, дистанцией и ограничением времени взаимодействия со сверстниками (другими детьми). Возросло деструктивное влияние на ребёнка неконтролируемого потока информации, появилось использование компьютерного сленга, разрушающего правильные речевые конструкции, а речь - показатель мышления. Утратила своё значение информационная функция школы, где объём информации соразмерен возрасту, понятия устойчивы. В настоящее время агентами информации являются интернет, социальные сети, простейшие тексты и видео материалы. Негативное влияние данных факторов на социализацию ученика, о которой мы говорили выше, влечёт за собой трансформацию нравственно-этических норм и взаимоотношений, в результате которой возникают необратимые изменения в развитии коммуникативной компетентности, эмоциональной отзывчивости и толерантности. В контексте сказанного значительно возрастает роль чтения – как культурного кода во всём мире, изменяются требования к уровню развития читательской грамотности уже в начальной школе. Известный учёный, академик Д. С. Лихачев писал: «Литература даёт нам колоссальный, обширнейший, глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нём не только чувство красоты, но и понимание жизни, всех её сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрым» [2, с.224]. Под чтением мы понимаем форму коммуникативной деятельности, процесс декодирования смысла, мощный стимулятор активной, рефлексивной деятельности человека. Построение процесса чтения на культурно-ориентированной основе, как актуальной отражено в трудах отечественных учёных: К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. В. Розанова, В. В. Зеньковского, В.В. Хромова, Л.А. Матвеева, И.И. Лобанова, Л.А. Регуш.

Ядро культурно – ориентированной основы предполагает формирование культурной компетентности личности. Она характеризуется восприятием культурных ценностей и традиций, знанием норм, обычаев соответствующего социума в их историческом развитии, а также владением быденных и специальных (профессиональных) знаний, умений, навыков, вербальными и невербальными каналами социальных коммуникаций» [4 с.152]. Последняя характеристика тесно связана с умением оценивать получаемую информацию. Вышеназванные составляющие культурной компетенции у каждого индивида имеют свои особенности и формируются под влиянием ряда факторов. Выделяют:

- макрофакторы - социально-экономическая и культурная жизнь, нравственные ценности, идеология страны;
- мезофакторы - региональные особенности, этническая и конфессиональная принадлежность;
- микрофакторы – формирование мировоззрения личности, в семье, в школе и вузе, характер и условия трудовой деятельности, субкультурная среда.

Формирование культурной компетенции в начальной школе предполагает целенаправленный процесс, включающий образовательную стратегию школы, разработку образовательной программы в соответствии с выбором учебно-методического комплекса; отбор методов и приёмов в построении урока, взаимодействие с семьей, преподавательские умения, учебную мотивацию. Для составления образовательной программы выбор учебного методического комплекса, который входит в федеральный перечень, в соответствии с приказом Минпросвещения РФ №345 от 28.12.2018 г., должен отдаваться пособиям, в которых содержатся тексты культурно ориентированной направленности. Сегодня они присутствуют в той или иной мере во всех представленных предметных линиях: программа «Школа России» (Л.Ф Климанова); «Начальная Школа 21 века» (Л.А. Ефросинина); программа «Гармония» (О. В Кубасова), «Начальная инновационная школа» - Меркин Г.С., Меркин Б.Г., Болотова С.А. и др.

На наш взгляд наиболее предпочтительными в контексте социализации младших школьников выступают программы развивающего обучения, где проблемность содержания представлена через изложение различных точек зрения; поиск информации организован как внутри учебника, так и за его пределами; отражена работа с Internet-адресами в учебниках комплекта; система интерактивного общения посредством систематического обмена письмами между «героями» учебников и школьниками; интеграция различных образовательных областей (язык, литература, искусство). Данные программы предполагают профессионально подготовленного преподавателя, помощь родителей и сформированную мотивацию учащихся. Применять их в массовой школе нецелесообразно. Большинство школ сегодня работают по программе «Литературное чтение», авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова, УМК «Школа России», где дидактические принципы традиционной системы не противопоставляются, а перекликаются с принципами развивающих систем: психологической комфортности, развития всех учащихся в одном коллективе, теоретического мышления и практических действий, непрерывности, высокого, но доступного уровня знаний, вариативности, целостного представления о мире, осознания процесса обучения. Несмотря на массовый характер применения, традиционное содержание, программа имеет потенциал, способный отвечать современным требованиям, при условии включения в задачи преподавания социокультурного аспекта выстроенной системы чтения. Такая система чтения должна включать в себя:

1. Создание особой воспитательной основы. Стабильность культурно-образовательной среды школы, класса зависит от набора ценностей ее участников (преподавателей, учеников, родителей, школьного сообщества и общественных организаций, администрации).

2. Комплекс мероприятий на уровне целевых групп.

□ На уровне педагогов: организация совместной деятельности по формированию читательской грамотности, проведение семинаров и педагогических советов, курсы повышения уровня квалификации педагогов.

□ На уровне обучающихся: развитие навыков смыслового чтения, работа с информацией в едином режиме; привлечение ресурса школьного музея, объектов культуры региона; проведение конкурсов, выставок, викторин и т.д.

□ На уровне родительской общественности: проведение родительских собраний; проведение обучающих семинаров, организация Клуба семейного чтения; конкурса семейных проектов; презентация детских книг для родителей.

3. Отбор текстов для формирования читательской грамотности, в соответствии с принципом интеграции и обогащения содержания. В текстах для чтения должны быть использованы такие типы ситуаций чтения, как:

- чтение для получения образования: содержит учебную и справочную литературу, научно-популярные тексты.
- чтение в личных целях: включает личные письма (в том числе блоги, чаты, смс), художественную литературу, биографии и др.;
- чтение в практических целях: тексты инструкций, информация о товарах, услугах; реклама; путеводители и т.п.;
- чтение в общественных целях: включает официальные документы, например, правила конкурса, тексты, где обсуждаются актуальные общественные проблемы и др.;

В соответствии с перечисленными элементами выстраиваются этапы работы с текстом:

1. Репродуктивный этап: воспроизведение содержания, отдельных частей. правильной последовательности текста.

2. Продуктивный этап: сознательное выделение смысла текста, идеи, анализа событий, характеристика героев.

3. Аналитический этап: анализ причинно-следственных отношений между событиями.

4. Заключительный: формирование собственного отношения к произведению.

В современном мире возрастает роль чтения как одного из решающего фактора успешной социализации. В этой связи формирование гармонично развитого человека, в единстве его когнитивных, коммуникативных и эмоционально-психологических способностей может быть достигнута только с помощью приобщения к чтению.

Аналитический обзор источников по теме исследования показал, что оптимальным для позитивной социализации младших школьников является чтение на культурно-ориентированной основе, предполагающей формирование культурной компетенции личности, которая включает в себя институциональные и конвенциональные нормы социальной и культурной регуляции, кратковременные, но остроактуальные образцы социальной престижности, социальную коммуникацию.

Используемая большинством начальных школ программа «Школы России», содержит высокий потенциал для позитивной социализации младших школьников, так как в ней отражены темы духовного, исторического, патриотического характера, которые можно углублять в урочной и внеурочной деятельности.

В большинстве своем центральную роль в реализации программы играет учитель начальных классов. Задачи современного урока чтения должны быть комплексны и многоаспектны: от совершенствования навыка чтения до формирования у детей мировоззрения. Такая система по чтению будет способствовать развитию познавательных способностей, критического мышления и социально-коммуникативных компетенций человека, как актуальных функциональных навыков являются условием позитивной социализации личности.

#### *Литература*

1. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности //Вестник УРАО – 2008. - №5. – С.21

2. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном /Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.

3. Поликанова Е. П. Социализация личности // Философия и общество. 2003. № 2 (31). С. 84–106.

4. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // общественные науки и современность 2002 № 2 С. 151-165

## **ПОРТФЕЛЬ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*В работе обозначена роль портфолио обучающихся в решении значимых педагогических задач. Рассмотрены различные подходы в определении терминов «портфолио», «портфель достижений».*

*Проанализирована проблема использования портфолио в школе. Указываются выявленные типовые недостатки в массовой практике контроля, проверки, оценки знаний; представлены данные о новых поисках в данной области. Дается обзор научной литературы по различным типам моделей портфолио. Указаны возможности достижения обучающимися поставленных целей на основе накопительной системы оценки в условиях преемственности образования. Обосновывается необходимость оптимального выбора в использовании портфолио как эффективного инструмента достижений ученика.*

*Ключевые слова: портфолио, портфель достижений, модель системы оценки, накопительная система оценки*

Национальный проект «Образование» обозначает несколько ключевых позиций по достижению современного качества образования, которые отражены в федеральных проектах межведомственного характера, дополняющих друг друга. Рассматривать реализацию данных проектов целесообразно во взаимосвязи с федеральными государственными образовательными стандартами, главным фактором которых будет совершенствование методического обеспечения образовательного процесса.

Показателями реализации проекта «Успех каждого ребёнка» являются личностный рост детей и молодёжи, самореализация и профессиональное самоопределение. Проект даёт новые возможности для ранней профессиональной ориентации школьников в условиях обучения по индивидуальным учебным планам с учётом их компетенций. Отдельное внимание уделяет работе с одарёнными детьми, современные модели которой постоянно обновляются и совершенствуются.

В данном ключе рассмотрим возможности накопительной системы оценки обучающихся с использованием «портфеля достижений», или «портфолио» в условиях преемственности образования.

Актуальность вопроса в условиях модернизации образования особенно значима. В основной образовательной программе образовательных организаций подробно расписана Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, указаны все виды контроля. К сожалению, не все механизмы системы оценивания работают, их необходимо дополнять, расширять, совершенствовать.

Совместно со студентами, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, провели исследование по анализу действующей модели системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Нас интересовали следующие вопросы:

- Как виден рост успешности ребёнка?
- Какие возможности обучения есть для каждого конкретного ребёнка в процессе перехода на другую ступень образования?
- Зачем (для чего?) и как выявленные результаты обучения помогают выстроить индивидуальный маршрут обучающегося?
- Какую роль портфель достижений играет в условиях преемственности образования?

Существует немало различных трактовок понятий «портфолио». «портфель достижений». Портфолио – это демонстрация количественных и качественных индивидуальных образовательных достижений обучающихся; отчёт деятельности и достигнутых результатов ученика за определённый период обучения согласно поставленной цели.

В педагогике проблема оценивания образовательных результатов обучающихся всегда была одной из самых сложных. Безусловно, этому вопросу посвящено немало научных изысканий.

На современном этапе особенности и тенденции организации контроля раскрывают в своих работах Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина [1; с.64].

Особенно значимы в пропедевтике педагогических измерений исследования Н.Ф. Ефремовой [5, с.10]. Она излагает разные аспекты теории педагогических измерений в контексте управления качеством образования. При этом, безусловно, учитывает достижения зарубежных и отечественных учёных по вопросам измерительных процедур, теоретических и технологических вопросов современного тестирования, поднимает аспекты системного контроля учебных достижений. Н.Ф. Ефремова [5; с.49] предлагает в построении различных моделей портфолио применять единство подхода к его структуре и представляет модель, состоящую из пяти блоков:

- 1) Индивидуальные особенности обучающихся;
- 2) Портфолио работ;
- 3) Портфолио учебных достижений;
- 4) Портфолио документов;
- 5) Портфолио отзывов

Завершением работы над портфолио должна быть процедура его предъявления или защиты.

В исследовании Т.Г. Новиковой [3; с.34] показан зарубежный опыт разработки и исследования портфолио. Автор рассматривает характеристики и виды эффективного портфолио, возможности использования портфолио, его достоверность и связь обучения с оцениванием. Обучающихся необходимо вовлекать в процесс отбора, улучшения и оценки собственных работ как доказательство своих достижений в различных видах деятельности и формах активности. Т.Г. Новикова раскрывает вопрос эффективности портфолио на основе сравнения зарубежного и российского опыта, предлагая внести в начальной школе безотметочное оценивание, а в старшей школе разработку портфолио ученика, в дополнение к существующей отметке.

Пинская М.А. [4; с.79] указывает, что портфолио школьника, как эффективный инструмент оценки его личных успехов и достижений, позволяет определить индивидуальный прогресс ученика в течение длительного периода обучения, с учётом достижений в широком образовательном пространстве: в школе, в системе дополнительного и довузовского образования, на олимпиадах, конкурсах, в ходе практики. В работе рассматриваются различные виды, типы и примеры создания портфолио: типология «от ученика», типология «от педагога», международный и российский опыт использования портфолио. Интересная схема учёта документов в портфолио абитуриента. Пинская М.А. связывает появление оценочного инструмента с «высокими ставками» с возникновением определённых рисков и предлагает возможности избежать их [4; с.91].

В современной системе образования важным фактором являются личностные результаты обучения: готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки ученика, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. О степени важности управления образовательной деятельностью обучающихся на основе метапредметности, необходимости решения ряда педагогических задач указывается в работе Т.В. Машаровой [2; с.11]. Особое внимание уделяется метапредметным результатам

обучения, которые являются обобщённой характеристикой результативности школьника, что очень важно «увидеть» в портфеле достижений ученика. Именно такие ключевые компетентности – образовательная самостоятельность, образовательная инициатива, образовательная ответственность – особенно значимы и ценны.

Портфолио позволяет поддерживать высокую учебную мотивацию обучающихся, поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения, развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности, формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

В нашем исследовании были проанализированы методические рекомендации представителей педагогических сообществ, авторов УМК различных издательств по использованию портфолио. К сожалению, не нашли целостности и единства во многих проектах. Кроме того, электронное портфолио ученика не заполняется в полном объёме ни обучающимися, ни родителями, ни педагогами.

На основании проведённого опроса среди обучающихся образовательных организаций среднего общего и среднего профессионального образования были выявлены проблемные зоны учёта индивидуальных достижений. Решить их можно, обозначив перспективы дальнейшей работы на основе современных научных исследований.

Безусловно, отражение индивидуальных достижений ребёнка важно учитывать во внутренней системе оценки образовательной организации. Тогда портфель достижений будет не только значимым диагностическим инструментом, но и стратегическим инструментом для ученика, позволяющим эффективно контролировать, планировать и оценивать свои результаты. Кроме того, в портфолио выпускника образовательной организации должны включаться документы и школьного уровня, так как возможности и перспективы использования портфолио в каждом регионе и даже муниципалитете абсолютно разные. В этом случае важны методические рекомендации регионального плана.

За основу можно взять модель портфолио, представленный Н.Ф.Ефремовой [5; с.52]. Эта модель гибкая и функциональная, подходит для всех уровней образования. А для согласованности действий между школьной организацией и высшими учебными заведениями предлагаем дополнить рекомендациями Пинской М.А. [4; с.92].

Считаем, что представленные возможности использования портфолио на основании указанных научных исследований необходимо взять за основу в практику работы всех образовательных организаций при решении важных педагогических задач в системе оценивания.

Портфель выпускника школы	достижений начальной школы	Портфель выпускника школы	достижений основной школы	Портфель выпускника средней школы (портфолио абитуриента)
<input type="checkbox"/> учебная деятельность <input type="checkbox"/> научно-исследовательская и проектная деятельность <input type="checkbox"/> общественная деятельность <input type="checkbox"/> культурно-творческая деятельность <input type="checkbox"/> спортивная деятельность				
Защита портфолио		Защита портфолио		Предъявление портфолио
<input type="checkbox"/> Учёт комплектования классов	при составлении индивидуальных учебных планов	<input type="checkbox"/> Учёт комплектования классов	при составлении индивидуальных учебных планов	<input type="checkbox"/> Учёт определенных сформированных компетенций

□ Учёт при составлении индивидуальных образовательных маршрутов	□ Учёт при составлении индивидуальных образовательных маршрутов	
---	---	--

С целью поддержки одарённых детей предлагаем также внести в структуру и содержание «Портфолио» направления, реализуемые образовательным центром «Сириус», что позволит выявить позитивные изменения в интеллектуальном, творческом и личностном развитии детей. Раздел «Портфолио работ» и «Портфолио документов» можно совместить. Для доказательства результативности и надёжности представленных работ необходимо подкрепить распоряжениями или актами (в дополнение к представленным дипломам и сертификатам).

Возможности портфолио широки. Выделим главные: повышение мотивации успеха у ребёнка, формирование гражданской идентичности (самоопределения), поощрение активности, самостоятельности, развитие умений работать индивидуально и в команде, развитие навыков самооценки.

В связи с этим, в первую очередь, надо сделать действующим механизм внедрения портфолио достижений обучающихся как показатель успешности ученика. Для этого:

- 1) на основе анализа нормативно-правовой базы, разработать полный пакет документации, в том числе и методической, регламентирующей использование портфолио;
- 2) ввести систематический учёт успехов учеников в полном объёме;
- 3) использовать гибкость и многогранность портфолио в условиях преемственности образования;
- 4) адаптировать инструмент накопительной системы оценивания к образовательной стратегии школы;
- 5) провести мониторинг работы с портфолио в электронном виде и на основе полученных данных выстроить дорожную карту.

Использование портфолио позволит всем участникам образовательного процесса максимально отслеживать личностный рост обучающегося. Освоение разнообразных методов портфолио обеспечит его методическим сопровождением, научно-обоснованным применением форм и методов объективного оценивания индивидуальных достижений обучающихся.

#### *Литература*

1. Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С. Сравнительный анализ систем контроля и оценивания результатов обучения в России и за рубежом // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2017, Вып.5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sistem-kontrolya-i-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya-v-rossii-i-za-rubezhom/viewer>
2. Машарова Т.В. Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 1. – С.6-12.
3. Новикова Т.Г. Проблема школьной отметки. Портфолио ученика // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2009, Вып.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-shkolnoy-otmetki-portfolio-uchenika/viewer>
4. Пинская М.А. Портфолио: возможности и актуальные задачи // Управление образованием: теория и практика, 2011, - № 2. – С.79-91.
5. Тестирование. Теория, разработка и использование в практике учителя: методическое пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Издательство «Национальное образование»,

2012. – (Контроль и оценивание в современной системе образования. Методический портфель учителя).

**Васейкина А.В.**

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: vasejkina2016@yandex.ru*

*Научный руководитель - Ключко Ольга Ивановна, доктор философских наук,  
профессор кафедры психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## **ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФАМИЛИСТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК У ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье отражены результаты изучения практики формирования фамилистических установок школьников в образовательных организациях России. Обнаруженные типовые формы работы и ограниченная тематика внеклассных занятий позволяет ставить вопрос о необходимости методического сопровождения формирования фамилистических установок.*

*Ключевые слова: фамилистические установки, школьники, супружество, брак, семья, семьеведение.*

В настоящее время отмечается рост интереса к исследованию современной семьи в связи со значительными трансформациями, которые она переживает. Исследователи отмечают изменение как структуры семьи, разнообразие форм брака и типов семейных отношений, так и сокращение продолжительности жизни в одной семье, последовательное и параллельное сосуществование человека в разных семьях, перераспределение функций современной семьи и др. [2, с.125].

Семья является объектом междисциплинарных исследований с выделением как демографических, социологических, так и психологических и прежде всего психолого-педагогических аспектов. Так, изучения семейных установок у студентов и школьников показывает, что семья остается в приоритете терминальных ценностей российской молодежи, несмотря на широко обсуждаемый сегодня кризис традиционной семьи.

Семейное воспитание – одна из форм воспитания подрастающего поколения, сочетающая в себе целенаправленные действия родителей с объективным влиянием жизнедеятельности семьи. К целенаправленным действиям родителей относятся действия и поступки, смысл которых состоит в том, чтобы научить, дать образец, побудить к подражанию, объяснить [3, с.3]

В общественных дискуссиях, научной и методической литературе нередко поднимается вопрос о необходимости в разработке и реализации специальной образовательной программы для школьников, которая содержала бы в себе начальные знания не только о семье, а также основывалась на структуре семьи, психологии семьи, роли каждого члена семьи.

В 2021 году курс семьеведения включили в новый учебник по обществознанию для школ, по словам министра просвещения Сергея Кравцова в ходе заседания комитета Госдумы по вопросам семьи, женщин и детей.

Именно поток этих инициатив в основном отражается в предложениях разнообразить школьную жизнь новыми учебными предметами. Они, как правило, вводятся добровольно как факультативные занятия, в рамках дополнительного образования или внеурочной деятельности, таких как например «Основы семейной жизни», «Этика и психология семейной жизни», «Основные принципы семейной жизни», «Моя семья и окружающий мир» [4, с.6].

В качестве официального документа, которым введено «Семьеведение» как отдельный проект и направление работы, выступает приказ министра образования и науки

№ под-1972/16 от 07.09.2016г. «О введении проекта «Семьеведение» в образовательную и воспитательную работу в системе дошкольных образовательных, общеобразовательных и профессиональных организаций». Программа курса для учащихся 1-11 классов общеобразовательных учреждений - «Семьеведение» была составлена по заказу Министерства образования Московской области при поддержке Московского института развития образования и Центра психолого-медико-социального сопровождения детей Московской области. А министр просвещения РФ Сергей Кравцов сообщил, что данную дисциплину включают в учебники по обществознанию. Появление данного модуля по обучению семейным ценностям в школьных программах в июле 2020 года анонсировала уполномоченный по правам ребенка Анна Кузнецова.

Целью данной статьи является обобщение образовательных практик формирования фамилистических установок у российских школьников. Наш обзор построен на анализе данных сайтов школ Москвы и других регионов России.

Целью изучения курса «Семьеведение» в школах является формирование представлений о характере семейно-брачных отношений, о моделях функционирования семьи в современном обществе, получение знаний, которые позволяют осознать эмоциональную поддержку введении семейного очага, исследование различных проблем также способствует улучшению межличностных отношений в семье.

На уроках данной дисциплины изучаются:

1. Традиции и обычаи взаимодействия между людьми в семье, причины возникновения конфликтов в таких общностях и правила их устранения на уровне семьи.
2. Опасные ситуации в семье, для оказания специальной помощи. Организации продуктивного общения с людьми различных возрастов и социальных статусов для снижения уровня и количества социальных рисков, организации безопасного пространства в условиях конфликтных ситуаций в семье.

Данный курс ставит перед собой задачи:

1. создание условий для формирования общекультурных ценностей, освоения традиций и обычаев, позволяющих сформировать ценностное отношение к семье;
2. формирование представления о естественных и искусственных факторах воздействующих на формирование социально-половых признаков; ознакомление с нормативно-правовыми аспектами функционирования семьи для обеспечения безопасности её членов, в том числе несовершеннолетних.

В Москве список школ, предлагающих дополнительное образование по тематике семьеведения, невелик, например, Лицей НИУ ВШЭ, Московская школа № 1543 на Юго-западе, Университетская гимназия (школа-интернат) МГУ имени М.В. Ломоносова, Школа № 1619 имени М.И. Цветаевой, Международная школа английского языка в Сколково. Данные школы имеют классы с углубленным изучением истории и обществознания, а также кружки дополнительного образования по предметам.

Рассмотрим форматы, которые использует для развития фамилистических установок данные образовательные организации:

1. Лицей НИУ ВШЭ, Московская школа № 1543 на Юго-западе, в которых самым распространенным внеклассным занятием по этой теме является – «Моя Семья» для учеников средней школы и старшей школы с 5 по 11 класс. Среди используемых внеклассных занятий проводятся групповые консультации: «Что такое поощрение, и как избежать наказания в семье». «Способы общения и разбор конфликтов в семье». На сегодняшний день данное учебное заведение проводит внеклассные занятия, которые направлены на укрепление семейного образа жизни.

2. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы школа № 67 использует наиболее распространенную форму – классный час, который проходит в формате дискуссии. Занятия помогают сформировать осознания ценности семьи.

3. ГБОУ «Курчатовская школа» - государственное образовательное учреждение, объединяющее отделения с различными профилями обучения использует классный час на тему: "Поговорим о любви" для школьников 14-16 лет. Время занятий обычно совпадает с популярными праздниками, такими как День святого Валентина. Широко распространено внеклассное мероприятие: «Крепка семья – сильна страна. О семье и её ценностях».

Данные мероприятия ориентированы на формирование представлений о семье как части общества, о её значении в жизни человека; ориентации обучающихся на создание крепкой дружной семьи. В ходе мероприятия решаются такие образовательные задачи, как: увеличение значимости семьи в жизни, ее статуса в мире; укрепление у детей чувства благодарности к родителям за заботу и внимание; усиление стремления к жизни в дружной, благополучной семье, которая основана на взаимопонимании между детьми и взрослыми. Однако тематика подобных мероприятий достаточно типовая, форматы преимущественно стереотипные.

В то же время во многих городах России внедряются аналогичные проекты, например, проект «Семейный навигатор», разработанный по заказу Правительства Республики Башкортостан; пилотный проект «Семейные исследования» с целью популяризации семейных ценностей.

Движение «Семья» внедрило экспериментальную программу «Семейные исследования» в 10 школах Уфы.

На основе анализа этого опыта Министерство образования Республики Беларусь выразило готовность включить 100 школ в пяти городах и двух муниципальных районах в число участников проекта «Семейный навигатор». Сетевая модель, разработанная в рамках проекта, позволяет внедрить курс «Семейные исследования» в региональную систему образования Республики Башкортостан как способ подготовки старшеклассников к созданию семьи, как условия повышения приверженности подростков к традиционным семейным ценностям.

В 2013г. в Татарстане впервые появилась программа по изучению семейных ценностей, было издано распоряжение по включению занятий о семейных отношениях в ряде школ. Учащихся информируют о важности союзов брака и создании семьи, а также темах и проблемах безбрачия, бездетности и малодетности в нынешней российской семье.

Предполагается, что внедрение в школьную программу курса «Семьеведение», способствует формированию фамилистических установок у школьников, приобщению обучающихся в младшей и средней школе к семейным ценностям. Дисциплина помогает молодому поколению организовать «мост» между детьми и родителями, а также скорректировать их воздействие и углубить свои знания о становлении семейных установок. Внедрение дисциплины носит более досуговую функцию. Подготовка молодого поколения к фамилистическим установкам ведется целенаправленно и впоследствии ожидаются положительные результаты от проводимой работы.

Подводя итог, следует отметить, что семья, безусловно, играет решающую роль в воспитании, социализации и формировании личности молодого поколения. Подготовка к семейной жизни в виде формирования фамилистических установок превращается из вариативной в обязательную форму работы со школьниками. Наш анализ показывает, что в настоящий момент предлагается лишь несколько видов занятий и мероприятий по формированию семейных установок, школы в основном используют внеклассные часы по данной проблеме с крайне ограниченным перечнем тем. Допускаем, что на сайтах школ представлены не все формы работы со школьниками, тем не менее полагаем, что данная ситуация требует разработки детальной тематики и методического сопровождения формирования фамилистических установок у школьников

### *Литература*

1. Агапов, Е. П. Семейное воспитание : учебное пособие / Е. П. Агапов, О.А. Норарева. – М.: Дашков и К ; Ростов-на-Дону : Наука-Спектр, 2015. – 398 с.
2. Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет: монография / под науч. ред. О. И. Ключко. СПб. : НИЦ АРТ, 2020. – 230 с.
3. Зверева Ольга Актуальные проблемы семейного воспитания / Ольга Зверева. - Москва: Огни, 2015. - 703 с.
4. Трофимова Ю.В. Общепсихологический подход к изучению семьи // Социальная работа в Сибири: Материалы научно-практической конференции. Новосибирск, 2016. 413 с.

**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

## **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ**

*В данной статье рассматривается проблема использования интернет-ресурсов в процессе визуализации учебной информации. Авторами раскрывается педагогическая концепция визуальной грамотности, разработанная Джоном Дебесом. Описываются исследования, проводимые в области визуальной грамотности. Показана взаимосвязь информатизации общества и возможностей визуализации учебной информации. Авторы статьи прослеживают повышение доступности интернет-ресурсов в современном обществе. Выделены преимущества и недостатки использования интернет-ресурсов при переработке учебной информации. Представлены наиболее популярные методы визуализации информации, которые можно использовать при переработке учебной информации с помощью интернет-ресурсов. Предложены наиболее удобные интернет-ресурсы для осуществления процесса визуализации учебной информации. Рассматриваемая тема будет интересна обучающимся общеобразовательных учреждений, студентам педагогических вузов и преподавателям. Ознакомление с данным материалом поможет осуществлять процесс переработки информации, используя специализированные интернет-ресурсы.*

*Ключевые слова:* визуализация, интернет-ресурсы, информатизация общества, методы визуализации.

В настоящее время визуализация учебного материала является неотъемлемой частью образовательного процесса. Зачастую использование методов визуализации в проектных и исследовательских работах, конспектах и презентациях происходит неосознанно.

Визуализация – это процесс представления различной информации в виде изображений и схем с целью максимального удобства для понимания и запоминания информации. Иными словами, под визуализацией понимаются способы обеспечения наблюдаемости информации, а под результатом визуальной модели – любая зрительно воспринимаемая конструкция, имитирующая сущность объекта познания. Визуализация представляет собой механизм, позволяющий упростить процесс познания путём очищения его от второстепенных деталей, под ними подразумеваются различные примеры, пояснения и дополнительная информация.

Процесс визуализации не происходит без визуальной грамотности. Визуальная грамотность – это способность читать, интерпретировать и понимать информацию,

представленную в графических изображениях, она относится к группе визуальных компетенций, которые могут способствовать развитию человека посредством получения информации через зрительный аппарат. Эти компетенции позволяют визуально грамотному человеку интерпретировать видимые действия, символы, объекты, которые он встречает в окружающей среде. В зависимости от рода занятий человека, роль и применение визуальной грамотности в его жизни может различаться.

Технология визуализации учебного материала пересекается с педагогической концепцией визуальной грамотности, возникшей в конце XX века в США, когда люди начали осознавать важность и необходимость упрощения информации и именно педагогическая концепция визуальной грамотности положила начало формированию визуализации как научного термина. Данная концепция основывается на положениях о значимости визуального восприятия человека в процессе познания мира. Ещё в начале XXI века Дэвид Болтер, ученый в области информатики, рассказывал о значимости создания и развития визуальных средств коммуникации, особенно в образовательном процессе, поскольку сочетание различных форм представления учебной информации развивает когнитивные стили передачи и восприятия информации. Всё это можно объяснить тем, что визуальная информация обрабатывается правым полушарием и при взаимодействии с вербальной частью развивает межполушарные связи и «пластичность» мозга. Именно поэтому технологию визуализации учебного материала важно учитывать при проектировании образовательного процесса, так как многие обучающиеся не воспринимают формальные подходы к обучению [1].

Автором одной из педагогических концепций визуальной грамотности был Джон Дебес. В ней он описывает пять этапов визуального общения, а именно: видение, познание, общение, интерпретация, понимание. Концепция визуальной грамотности широко обсуждается в искусстве, архитектуре, философии, а также в области коммуникаций, образования и медиа. [4]

Исследования в области визуальной грамотности доказывают, что мы обрабатываем визуальные эффекты в 60000 раз быстрее, чем текст. Это обусловлено тем, что мы воспринимаем данные из анимации одновременно, в то время как текст мы обрабатываем последовательно. Согласно концепции, разработанной Дж. Дебесом, визуальная грамотность обычно начинает развиваться, когда человек находит свое собственное понимание того, как и с какой скоростью он воспринимает зрительные образы, обычно на основе конкретной (точной) и косвенной (случайной) информации, попадающей в его поле зрения. [3]

Стоит заметить, что вопросы развития навыков визуализации информации в педагогике не являются новыми для нас, так как они отражались в работах В. П. Зинченко, Н. А. Резника, П. Колеса, Р. Арнхейма и других. Если мы говорим о визуализации в области образования, то необходимо понимать её важность. Так какова важность визуализации учебного материала?

Возможности визуализации учебной информации заметно растут из-за развития информационных технологий, так, применение в обучении различных средств графической наглядности, виртуального обучения, мультимедийных технологий, а также других средств «сжатия» информации находят свое отражение в целостной концепции научно-методического обеспечения визуализации учебной информации.

Возможности визуализации учебной информации на сегодняшнем этапе развития информационных технологий заметно расширяются и из-за этого вырастает потенциал визуализации, который опирается в первую очередь на теорию наглядного обучения и приобретает деятельностный характер.

Информационные технологии являются неотъемлемой частью современной жизни, они проникают в различные сферы жизнедеятельности и играют существенную роль в приобретении и формировании опыта работы с визуальной информацией прикладного характера. [2]

Благодаря информатизации общества, обучающимся стало доступно множество интернет-ресурсов, которые изо дня в день помогают при подготовке к различным учебным занятиям. Внушительное количество ресурсов иногда затрудняет выбор нужного источника, который бы действительно способствовал качественной обработке полученной информации, а не затруднял этот процесс. Несмотря на это, процесс визуализации учебной информации при помощи интернет-ресурсов обладает рядом преимуществ и недостатков. Среди преимуществ можно выделить следующие:

- Доступ к интернет-ресурсам, которые помогают осуществлять процесс визуализации информации открыт всегда, если на устройстве есть соединение с интернетом.
- Интернет-ресурсы находятся в общем доступе, для их использования не нужно скачивать какие-либо программы, работа в них абсолютно бесплатна.
- При помощи интернет-ресурсов возможно сохранять свои материалы и иметь доступ к ним в любое время и с любых устройств.
- Для того, чтобы отредактировать свои материалы, не нужно совершать большое количество действий, это можно сделать быстро и качественно, не покидая ресурс.
- Созданные визуальные модели можно сохранять на цифровой носитель в различных форматах и использовать их без помощи интернета.
- Существуют уже готовые шаблоны логотипов, баннеров, временных отрезков, иконок, ментальных карт для создания собственных материалов, которые облегчают их разработку.
- Есть возможность добавления различной дополнительной информации, например, картинок, видео, карт, клип-артов, аудио.
- Допускается коллективное редактирование материалов, пользователи могут работать со своих устройств, не выходя из дома.

К недостаткам можно отнести следующие аспекты:

- Без соединения с интернетом невозможно работать с интернет-ресурсами.
- Несмотря на то, что при работе с интернет-ресурсами необходимо создавать личный кабинет и защищать его при помощи пароля, все же существует риск взлома и нарушения конфиденциальности материалов.
- Для работы с некоторыми интернет-ресурсами необходимо внести оплату за использование дополнительного пакета инструментов и шаблонов.
- Обучающиеся не имеют равного доступа к интернет-ресурсам, в связи с тем, что не все могут позволить себе устройство, где будет постоянный доступ в интернет.

На сегодняшний день в образовательном процессе используется большое количество методов визуализации информации, некоторые из них мы применяем в повседневной жизни уже много лет, например, географические карты, периодическая таблица Менделеева, диаграммы различных данных.

Использование методов визуализации информации осуществляется путем сжатия большого количества информации и выделения основных деталей на бумаге или в текстовых процессорах. Но для того, чтобы облегчить процесс визуализации информации, наиболее понятно и доступно структурировать полученную информацию, на помощь обучающимся приходят специализированные интернет-ресурсы. Они позволяют перерабатывать информацию онлайн в виде основных и наиболее популярных методов, таких как таймлайн, интеллект-карта и инфографика.

Часто в процессе обучения мы работаем с информацией, которая включает в себя много дат и временных отрезков, для их более легкого запоминания можно воспользоваться методом таймлайн. Таймлайн — это временная шкала, на которой в хронологической последовательности наносятся события. Лента времени способна отображать любые процессы мировой истории, позволяет сравнивать, анализировать и сопоставлять факты и

события. Наряду с этим, ленту времени можно использовать при планировании бизнес-процессов и проектов, а также отслеживать личные достижения и результаты.

Для построения таймлайнов отличным интернет-ресурсом является [time.graphics.ru](http://time.graphics.ru). При помощи данного ресурса можно создавать ленты времени в режиме реального времени. Шаблон для построения таймлайна представлен в виде длинной временной шкалы, на которую можно наносить необходимые события, подписывать их и оформлять при помощи различных шрифтов и цветов. Помимо этого, на ленту времени можно добавлять картинки, видео, карты или ссылки. Сохранять собственную ленту времени можно в различных форматах. Данный интернет-ресурс может значительно облегчать понимание и запоминание объемной информации.

Следующим достаточно распространённым способом визуализации информации является интеллект-карта. Интеллект-карта — это графический способ представления различных идей, концепций, информации в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем. Она может быть представлена в виде ментальной карты, диаграммы связей, карты мыслей, ассоциативной карты. Это очень удобный инструмент для структурирования идей, планирования своего времени, запоминания больших объемов информации, проведения мозговых штурмов, планирования проектов.

Создавать интеллект-карты в онлайн формате можно при помощи сервиса [MindMeister.com](http://MindMeister.com). Данный сервис очень удобен и прост в использовании, он предлагает весь необходимый функционал для создания интеллект-карт. Кастомизация фона и дизайн карт, добавление изображений и видео, использование режима презентаций, командная работа и общение в чате — это все возможности данного сервиса. Создание интеллект-карт в онлайн формате упрощает работу в разы, ведь при создании карты в данном формате мы можем редактировать её в режиме реального времени, вставлять в презентацию в виде картинки, просто сохранив её на своём компьютере.

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. Создавать инфографики можно в виде таблиц, диаграмм, графических элементов. При помощи интернет-ресурса [Canva](http://Canva) можно очень удобно создавать инфографики. На данном сайте можно создавать как новые инфографики, так и редактировать уже имеющиеся, плюсами данного сервиса является то, что он прост в использовании, у него бесплатный функционал, большое количество универсальных шаблонов и к нему есть доступ с любых устройств. Создание инфографики в онлайн-формате облегчает работу в разы, ведь её можно будет редактировать в любой момент, быстро отправлять в печать по необходимости, а также вставлять в обучающие презентации.

В условиях современного общества, которое становится все более зависимым от глобализации и информатизации всех жизненных отраслей человека, одной из первостепенных задач является обеспечение доступности получаемой информации, в чем и заключается задача визуализации. Сфера образования, так же, как и другие сферы, постоянно меняется и развивается. Мы все чаще используем различные интернет-ресурсы для обучения и создание визуальных моделей не является исключением. Поскольку визуализация в образовательном процессе на данный момент является некой инновацией, способной помочь обучающимся в их образовательной деятельности путем ассимиляции большого количества информации в более легкий и доступный для восприятия вид.

Визуализация учебного материала может способствовать существенному облегчению восприятия и понимания информации, получаемой обучающимися или его целевой аудиторией, но вместе с этим следует учитывать множество факторов, влияющих

на процесс визуализации, начиная от определения цели визуализации и заканчивая учетом аудитории и её особенностей, для которой представляется материал.

Визуализация в современном образовании, безусловно, является чем-то новым и уникальным. Она может помочь обучающимся в представлении большого объема данных в более легкий и доступный для понимания формат, но не следует забывать, что мы можем визуализировать информацию не только для себя, но и для других. Зачастую методы визуализации не будут являться одинаковыми в ситуациях личного пользования и ситуациях, при которых мы будем доносить какую-либо информацию до нашей аудитории, а для того, чтобы донести ту или иную информацию до аудитории мы используем различные мультимедийные средства.

Для более удобного создания визуальных моделей можно использовать различные интернет-ресурсы, которые облегчают понимание и запоминание материалов. Создание визуальных моделей с их помощью является новым витком в сфере визуализации, поскольку это значительно облегчает работу с информацией и позволяет делать работы лаконичнее, качественнее и интереснее, благодаря использованию дополнительной информации в виде картинок, видео, аудио, карт и клип-артов.

В информационном пространстве существует множество доступных интернет-ресурсов, но не все они могут помочь создать качественный материал. При помощи таких интернет-ресурсов, как [time.graphics.ru](http://time.graphics.ru), [MindMeister.com](http://MindMeister.com), [Canva.com](http://Canva.com), обучающиеся, в зависимости от запроса, могут выбрать тот, который в большей степени подходит им и кажется наиболее эффективным.

#### *Литература*

1. Катханова Ю. Ф., Корзинова Е. И., Игнатъев С. Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема / Ю. Ф. Катханова, Е. И. Корзинова, С. Е. Игнатъев // Вестник АГУ. – 2018. – № 4 – С. 51-59.
2. Морозов А. В., Шорина Т. В. Структура научно-методического обеспечения визуализации учебной информации в системе современного высшего образования / А. В. Морозов, Т. В. Шорина // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 – С. 14-24.
3. Metros S.E. The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. Theory Into Practice // the College of Education and Human Ecology. – 2016. – №47 – p.103.
4. Unsworth L. Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice // Buckingham, Open University. – 2015. – p. 296.

*Захарова Е.А.*

*Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

### **УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*В статье раскрывается важность работы по патриотическому воспитанию в начальной школе через проектную деятельность.*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, развитие, культура, проектная деятельность, Родина.*

*Patriotic education of primary school children in the process of project activity*

*Abstract: the article reveals the importance of working on patriotic education in primary schools through project activities.*

*Keywords: patriotic education, development, culture, project activity, Motherland.*

Актуальность проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения все больше приобретает значимость в современном обществе. В дошкольном возрасте задача

педагогов - привить ребенку понимание целостности народного духа, гордости за родную землю, приобщить к народным традициям, сохранить и передать культурное наследие русского народа.

Основные положения в сфере патриотического воспитания прописаны во ФГОС, Проект федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», готовящийся при участии Минпросвещения России, закрепляет на законодательном уровне общие требования к организации патриотического воспитания школьников по всей стране.

Отдельные положения отражены в государственной программе Патриотическое воспитание граждан РФ.

Проведен анализ ключевых понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание», конкретизированы их сущностные характеристики. Кратко описаны основные направления патриотического воспитания младших школьников, связанные с реализацией эмоционального, потребностно-мотивационного, интеллектуального и деятельностного компонентов патриотизма.

Сегодня много говорят о патриотическом воспитании детей и молодежи. У подрастающего поколения просто необходимо развивать интерес к истории своей Родины, чувство патриотизма, воспитывать гордость и любовь к Родине, к своему народу.

И в современных условиях патриотическое воспитание можно реализовать через проектную деятельность в учреждениях основного и дополнительного образования.

Патриотическое воспитание учащихся всегда являлось одной из важнейших задач. В школьном возрасте закладываются основы социокультурных ценностей и отношений. Будущее зависит от потенциала молодежи: доброты, любви к малой Родине, бережного отношения к ее историческому и культурному наследию.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, среди целей:

формирование создания,

социализации,

всестороннее развитие согласно возрасту видов деятельности.

Работу по патриотическому воспитанию следует вести с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, расширять представления детей о родной стране, малой Родине, о государственных праздниках, вести беседы с детьми о достопримечательностях поселка, традициях родного края, о людях, прославивших свой район.

Метод проектной деятельности является действенным и дает ребенку возможность экспериментировать, развивать творческие и коммуникативные способности.

В ходе проектной деятельности ребенок изучает как больше всевозможных вариантов решения задачи, по определенным критериям выбирает лучший способ решения. Нами осуществляется работа по реализации проекта «По дороге памяти», направленного на патриотическое воспитание.

Задачи проекта:

формировать патриотические чувства у детей на основе исторических ценностей;

обеспечить преемственность поколений, воспитание уважительного отношения к старшему поколению; проведение цикла занятий и мероприятий по теме;

ознакомить детей с литературными, художественными и музыкальными произведениями по теме;

дать знания о героях- земляках;

воспитывать у детей чувство гордости за Родину, край, армию;

создание мини-музей «Никто не забыт и ничто не забыто».

Работа по патриотическому воспитанию с детьми возраста через проектную деятельность «По дороге памяти» ведется по различным видам деятельности:

1. При знакомстве детей с художественной литературой о Великой Отечественной войне результатом деятельности является создание мини библиотеки

2. При цикле бесед «Дети и война», «Награды Победы», «Медицинская служба», «Парад Победы» результатом деятельности является составление книги

3. При сборе материалов, наград, фото - фактов о войне, результатом деятельности является создание мини – музея «Никто не забыт и ничто не забыто».

В рамках проекта «По дороге памяти» была организована тематическая выставка, где были представлены детские работы, а также совместное творчество детей и родителей. Патриотический уголок пополняется новыми экспонатами – альбомами, тематическими папками, мультимедийными презентациями.

#### Заключение

Участвуя в проектной деятельности, дети проявляют творческую активность в познании окружающего мира, умении общаться в коллективе с детьми по поводу обсуждения совместного плана действий, разработки, реализации и подведения итогов по результатам проведения проектных мероприятий.

Таким образом, проектная деятельность дает детям возможность самостоятельного приобретения знаний при решении каких – либо практических задач. В заключении отметим, что именно внедрение проектной деятельности в систему патриотического воспитания способствует формированию самостоятельности, познавательной активности детей младшего школьного возраста.

#### Литература

1. Богатырева А. В., Герасимова Л. А., Маринина Н. В. Воспитание патриотизма через проектную деятельность // Вопросы дошкольной педагогики. - 2019. - №4. - С. 3-5.

2. Белухина Н.Н. Начинаяшему тьютору о системе дистанционных технологий обучения // Русский язык. Ответственный редактор С.В. Лапшин. 2013. С. 127-131.

3. Веракса Н.Е. Проектная деятельность / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса.—М.: издательство МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. - 112 С.

**Илюшина Н.Н.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики*

*ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: innxx@mail.ru*

### **НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ФОРМА ВКЛЮЧЕНИЯ ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ В ЭТИЧЕСКУЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*В статье дан анализ целей, содержания и процесса организации студенческой конференции в контексте образовательного пространства современного вуза. Определены этические проблемы подготовки первых научных публикации студентов, раскрыты меры профилактики неэтичного цитирования, на примере содержания конкретной конференции выделены актуальные для студентов темы исследовательской деятельности и их личностные образовательные результаты.*

*Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, студенческая конференция, высокомотивированные студенты, этика научных исследований, безопасное образовательное пространство.*

*The article analyzes the goals, content and process of organizing a student conference in the context of the educational space of a modern University. Ethical problems of preparation of the first scientific publications of students are defined, measures of prevention of unethical citation are revealed, on the example of the content of a specific conference, topics of research activity relevant to students and their personal educational results are highlighted.*

*Keywords: research activity of students, student conference, highly motivated students, ethics of scientific research, safe educational space.*

Цель студенческого научного общества (СНО) на субъектном уровне – это формирование позитивного отношения к исследовательской и научной деятельности, получение первого опыта в эмпирических исследованиях, первого опыта изучения теории и «формирование творческой личности» [4, с.78], [5, с. 33]. Этот процесс нельзя свести только к образованию, здесь не обойтись без формирования ценности уважительного отношения к сложной, ответственной, честной работе учёных. Исходя из данных Росстата можно предположить, что лишь незначительная часть наших бакалавров и магистрантов подойдет через годы к подлинному научному творчеству: «в 2013 году из закончивших аспирантуру в России защитили кандидатские диссертации только 26%» [3]. Повторюсь, что научное творчество, наверное, это предельная цель для мотивированных на научную работу студентов, тогда как привычными «упражнениями» в вузе для них являются учебные исследования и проекты, работа в СНО.

В XXI веке анализу проблемы исследовательской деятельности студентов и различных её аспектов, посвящены отечественные диссертации: И.Е. Быстрениной (2011), Т.П. Злыдневой (2006), О.Н. Лукашевич (2002), Е.Ю. Никитиной (2007), и др.; монографии – В.С.Лазарева (2007), В. С. Елагиной, Н. П. Пичуговой, Н. В. Веденьевой (2013), Н.Г.Супрун, Д.А.Халиковой (2016) и др.

Исследовательская деятельность студентов, как правило, определяется заданиями учебных предметов, образовательных модулей и различного вида практик, специально формирующих исследовательские умения бакалавров, а также она стимулируется и организационно оформляется студенческим научным обществом (СНО). Исследовательская деятельность обучающихся это обязательный блок подготовки специалиста.

Типичными формами *учебно-исследовательской* работы бакалавров могут быть: рефераты и доклады (темы которых максимально ориентированы на запросы образовательной и воспитательной практики, на запросы педагогической науки), курсовые работы (проектного и исследовательского типа), учебные проекты по отдельным учебным дисциплинам и образовательным модулям, выпускные квалификационные работы, все эти работы зачитываются на зачете или экзамене по конкретной учебной дисциплине, или на защите ВКР.

Выделяют следующие формы представления конечных результатов студенческих *исследовательских работ* педагогической направленности:

- научный доклад (в СНО или на студенческой конференции);
- научный отчет;
- научная (научно-методическая, аналитическая) статья в сборнике, журнале;
- учебное пособие по конкретному разделу школьного предмета;
- методические рекомендации школьникам по отдельным видам деятельности (общение, игра, труд, спорт, техника и т.д.);
- образовательная программа школьного кружка, студии, клуба, объединения;
- образовательный проект (тематической, или профильной, смены в детском летнем лагере и др.).

Деление на *учебно-исследовательские* и *исследовательские* работы студентов достаточно условно, но последние часто не исходят из задания преподавателя и научного руководителя, они в большей определяются личностными и профессиональными интересами самого обучающегося.

Студенческая конференция — это одна из форм организации учебного процесса в виде собрания студентов и представителей профессорско - преподавательского состава с чтением докладов и их последующим обсуждением. Как правило, студенты добровольно участвуют в конференции, и это чаще всего высокомотивированные молодые люди.

Её цель - привлечение студентов к научно - исследовательской деятельности, углубление и расширение профессиональных знаний, тренировка умений публичного выступления и ведения дискуссии, а главное - попытка поиска решений образовательных

проблем научной, государственной и общественной значимости. По результатам конференции выдаются сертификаты участников. С точки зрения организаторов и преподавателей целью конференции может быть поиск проблем педагогики, психологии и методики ближайшего будущего и актуальных направлений педагогических исследований, в рамках которых могут осуществляться выпускные квалификационные работы.

Очень важно, чтобы университет сохранял традицию регулярного проведения студенческих конференций. Потенциальным участникам важно организовать свою работу, время и силы так, чтобы легко вписываться в этапы конференции: 1) работа с информационным письмом и приглашением на данное образовательное событие; 2) прием организаторами заявок участников (участие с докладом, участие в дискуссии) и тезисов выступления; 3) подготовка программы конференции; 4) процесс выступления участников конференции, в этом учебном году только в дистанционном формате; 5) выпуск сборника статей, выдача сертификатов участия.

В Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» в последние годы конференции студентов проходят в ноябре и марте. В них принимают участие бакалавры и магистранты из других институтов МГПУ, а так же различных вузов РФ.

Мы в течение многих лет активно готовим наших девушек и юношей к исследовательской деятельности, проводим индивидуальные и групповые консультации. «Вне всякого сомнения, самую исключительную роль в воспитании студента как будущего учёного играет преподаватель университета. Именно отношение преподавателей к научной работе, к окружающим, высокий профессионализм, эрудиция, самодисциплина, стремление к творчеству способствуют формированию подобных качеств и в студенческой среде деятельности» [1].

Большое внимание мы уделяем вопросам этики научных исследований. Это продиктовано требованиями организаторов конференции: проверять текст своей статьи на сайте «Антиплагтат» и выслать отчет о проверке на наличие заимствований в виде скрина. К публикации принимаются тексты, у которых не менее 70% оригинальности.

К сожалению, в практике нашей работы по подготовке студенческих статей к публикации редко, но встречались тексты полностью «скаченные» их Интернета. Данная ситуация потребовала профилактических мер. С этой целью нами была прочитана лекция «Культура научных заимствований». Лекция была выстроена на актуальных материалах Международной научно-практической конференции «Обнаружение заимствований – 2020» (22 - 23 октября 2020 г.), в которой мы принимали участие.

Студенты ознакомились с мерами профилактики неэтичных заимствований: 1) специальные компьютерные программы у редакторов и издателей; 2) «открытое рецензирование»; 3) отзыв статей из сборника, книги; 4) международный опыт работы волонтеров, контролирующих неэтичные заимствования; 5) обучение со школы академическому письму; 6) правовая грамотность субъектов правового поля издательской деятельности. Мы познакомили слушателей с деятельностью одного из лидеров европейской экспертизы научных заимствований профессором Высшей научной технической школы Берлина Д.В. Вульф, с активной борьбой с плагиатом в современных немецких университетах (создание специальных картотек лиц с неэтичной практикой цитирования, работа волонтеров и т.д.). После данной лекции наши студенты с глубоким пониманием и ответственностью стали относиться к процессу подготовки и оформления научной статьи.

Обратимся к краткому анализу одной из последних студенческих конференций Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ «Новые решения в образовании в эпоху перемен (20 ноября 2020). Возглавлял ее организацию профессор С.В. Лихачев. Содержание студенческой конференции было представлено работой 9 секций:

Секция №1. «Психологическое и педагогическое сопровождение личности в образовательном процессе».

Секция № 2. «Современные подходы в развитии и коррекции эмоционально-нравственной сферы детей».

Секция № 3. «Развитие интеллектуальных способностей и креативности детей».

Секция № 4. «Педагогическая коммуникация нового времени».

Секция № 5. «Образование как искусство и искусство в образовании».

Секция № 6. «Технологии современной науки в образовании».

Секция №7. «Современные технологии обучения детей младшего возраста».

Секция №8. «Педагогическое проектирование: новые образовательные программы и учебные предметы в современной образовательной практике и практике будущего».

Секция №9. «Дети взрослым – не игрушка!».

Разнообразие тематики секций дает, во-первых, богатое поле выбора студенту для темы научного доклада, но главной идеей конференции было, как подчеркивал С.В.Лихачев, предоставление образовательного пространства для знакомства, общения и взаимодействия друг с другом, обмен идеями, интересами и проектами студентов различных направлений подготовки: «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Начальное образование, иностранный язык», «Начальное образование, информатика», «Проектирование образовательных программ», «Музыка, вокальное искусство» и др.

Поскольку мы с профессором Т.В. Машаровой руководили 8 секцией, хотелось бы проанализировать существенные показатели особенностей исследовательской деятельности студентов в рамках данной секции. Нам было подано на рецензию 18 статей, 39% из которых не отвечали требованиям научной публикации на студенческой конференции, и их авторы не сумели доработать их до необходимого качества. В конечном счете, на нашей секции зарегистрировались 22 студента, представители и Института педагогики и психологии образования МГПУ и Института культуры и искусств МГПУ.

Было сделано 5 публичных докладов с презентациями:

1) Аркадьева Л. А., студентка 4 курса ГАОУ ВО МГПУ ИППО, - «Онлайн-лагерь как современная форма организации досуга детей»;

2) Дмитриева А. М., Сергеева О. Ю., студентки 3 курса ГАОУ ВО МГПУ ИППО - «Киберспортивные дисциплины как новый школьный факультативный предмет»;

3) Петрова В. И., студентка 3 курса ГАОУ ВО МГПУ ИППО – «Проекты новых методик в обучении английскому языку»;

4) Петровицкая А. С., Чекшина Е. С., студентки 3 курса ГАОУ ВО МГПУ ИППО – «Технология дополненной реальности как способ обучения детей младшего школьного возраста в школах будущего»;

5) Тимурзиева А. Б., студентка 3 курса ГАОУ ВО МГПУ ИППО – «Кейс-технологии и возможности их применения в начальной школе в рамках экологического образования».

Темы докладов указывают на особый интерес авторов к применению ИТ – технологий в современном образовании школьников, к проблемам экологического образования, к методам эффективного изучения иностранного языка, к интересным формам организации досуга детей в условиях эпидемии коронавируса.

Активно участвовали в живой дискуссии и в чате: Бабкина О., Белов В., Дмитриева А., Иванова Е., Крюкова Т., Кулешова А., Лащеннова Н., Лотарева И., Тимурзиева А., Эндлина И. и др. Очень интересными для наших дискуссантов оказались проблемы: разработки новых методик обучения английскому языку; проектирования педагогических возможностей киберспорта школьников; организации и содержательного наполнения «технологии дополненной реальности» как способа обучения в школе будущего; осмысления и разработки современных кейс-технологий в практике начальной школы:

проектирования новых форм досуга детей, в частности, онлайн-лагеря, а также компетенции онлайн-вожатого.

Студенты Аркадьева Л., Бабкина О., Дмитриева А., Тимурзиева А., Эндлина И. отрефлексируют собственную работу в секции и дали оценку докладам однокурсников. Конференция, сообщения и комментарии в чате, свободная дискуссия были оценены большинством участников как очень полезные и интересные:

- «благодарили организаторов за данную конференцию, за возможность услышать новое и актуальное» (Блажчук А., Иванова Е., Кулешова А.); сказали «спасибо» всем выступающим за интересные темы и мысли, которые до них донесли» (Бышева А., Лашенцова Н.); поблагодарили спикеров «за интересные доклады» (Бабкина О., Дмитриева А., Крюкова Т., Петухова А.);

- благодарил за предоставленную возможность попрактиковаться, развивать навыки публичного выступления (Тимурзиева А.).

Руководители секции, в свою очередь, предлагали бакалаврам интересные и перспективные пути продолжения их исследований, а также подчеркнули, что дискуссия на секции проходила в свободной форме, в «безопасном образовательном пространстве, основанном на культуре взаимоотношений» [2]. Именно в безопасной и доброжелательной атмосфере дискуссии прозвучала очень важная для нас фраза: «Я не согласна с ...» - яркий показатель прелюдии научных размышлений наших студентов.

### *Литература*

1. Илюшина Н.Н. Педагогическое обеспечение становления студента как будущего учёного // Научный потенциал личности: концептуальные обоснования и технологический контекст. Материалы международной научно-практической конференции. г. Белгород, 29-30 марта 2011 г. / отв. ред. И.Ф.Исаев, Н.И.Исаева. – Белгород: БелГУ, ООО «ГиК», 2011. - С.255-257.

2. Илюшина Н.Н. Безопасность образовательного пространства вуза и формирование культуры взаимоотношений // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ. – С. 285-288.

3. Росстат - основные показатели деятельности аспирантуры. [https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/b14\\_13/IssWWW.exe/Stg/d03/22-11.htm](https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/b14_13/IssWWW.exe/Stg/d03/22-11.htm)

4. Павлова Н.П. Взаимодействие педагогов и обучающихся на уроках как фактор повышения качества образования и формирования творческой личности // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика Памяти академика РАО Л.Н. Боголюбова: Сборник научных статей. В 2-х томах. Под редакцией А.А. Сорокина. - 2018. - С. 78-83.

5. Спектор Г.З., Господарева В.К. Особенности научно-исследовательской работы студентов-дизайнеров // Современные проблемы развития образования <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nauchno-issledovatel'skoy-raboty-studentov-dizaynerov/viewer>

***Карташева П.И.***

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*Научный руководитель: доцент кафедры психологии Павленко Т.А. E-mail:*

*kartasheva.paulina@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИГРОВЫМИ МЕТОДАМИ**

*Представлены результаты практических и теоретических исследований на эту тему. В статье написано о необходимости коррекционно-развивающей работы,*

*направленной на повышение уровня произвольности внимания младших школьников. Предлагается и описывается игровой метод решения проблемы.*

*Ключевые слова: Произвольное внимание, младший школьный возраст, игровые методы.*

Современные тенденции развития постиндустриального общества имеют как плюсы, так и минусы. Авторы работ по философии, психологии, социологии, культурологии отмечают нарастающую технологизацию всех сторон жизни. В связи с возрастающим потоком информации, появлением в повседневной жизни множества электронных устройств (сотовых телефонов, телевизоров, планшетов и т.д.) все явственнее проявляется необходимость развития способностей переработки информации, следования намеченному плану, целеполагания. В формировании и развитии вышеперечисленных способностей и умений произвольное внимание играет важную роль, особенно в процессе обучения.

В настоящем времени проблемам образования и поиску возможностей его совершенствования посвящено множество исследований, как психологов практиков, так и известных ученых. На эти темы можно встретить публикации Медведевой И.Я., Шишовой Т.Л., Фельдштейна Д.И и др.

Современные педагоги и родители все чаще с тревогой замечают проблемы в обучении, связанные с тем, что все большее число детей в начальной школе не способны должным образом сосредоточиться на заданиях, отвлекаются на посторонние предметы. Чаще встречаются дети, двигательно расторможенные и сверхподвижные, а значит, не обладающие в должной мере способностью преследовать цель деятельности и достигать желаемого результата. Младшим школьникам с организационными проблемами внимания нелегко изучать материал школьной программы и осваивать способы учебной работы. У них вследствие этого появляется отрицательное отношение к учебному процессу. Детям сложно сориентироваться и сосредоточиться на школьном материале из-за возросшего объема необходимых знаний, шквала новостей, информации из соцсетей, недостаточного пребывания на свежем воздухе.

Это положение вещей в школьной жизни в более сглаженной форме наблюдалось в прошлом. Объясняя возможные причины Славина С.Л. в своих работах упоминает о том, что, «...так как систематические требования к интеллектуальной деятельности, не включенной в игровую или практическую ситуацию, появляются впервые с поступлением в школу, то часто в связи с этим появляется отрицательное отношение к школьному обучению» [3, с.68].

Педагогам в свою очередь тоже сложно построить учебный процесс, учитывая быстроменяющиеся требования в современной системе образования.

В процессе написания статьи был проведен опрос среди родителей детей младшего школьного возраста, учащихся двух школ города Королева МО для определения проблемы внимания. По результатам опроса можно сделать вывод о том, что в основном родители довольны учебной работой их детей (15,8% оценивают учебу как отличную и 71,1% как хорошую), но есть немалый процент (13,5%) тех, кто недоволен. Примерно половина ответивших (44,7%) отмечают частичную отвлекаемость, чуть меньше (36,8%) заметили достаточно частую отвлекаемость их школьников во время занятий дома и в школе. Это достаточно высокий показатель. И еще показателен преимущественно положительный ответ (86,8%) на вопрос о желании развития внимания. В итоге наблюдается большое желание развивать это психическое состояние сознания для улучшения успеваемости.

Все вышеперечисленные тенденции, явления в системе образования требуют создания психолого-педагогических условий для развития потенциала учащихся в проявлении произвольного внимания.

В отечественных и зарубежных психологических и педагогических трудах представлены различные способы рассмотрения и решения данной проблемы. Феномен

внимания изучается уже давно и до сих пор ученые спорят к какой психологической категории его отнести: функциям, процессам или состояниям. В научных исследованиях внимание характеризуется, как основа всякой умственной деятельности, как активная сторона сознания, характеризующая степень его направленности на объект и сосредоточения на нем с целью обеспечения его правильного отображения, нужного для выполнения определенной деятельности или общения.

«Ни один психический процесс, будь то мышление, восприятие, воображение, память, не может действовать без внимания», справедливо замечает Тихомирова Л.Ф. [5, с.32].

В работах Вундта, Рибо, Джемса, Титченера были сформулированы основополагающие понятия психологии внимания и предложены основные направления его экспериментального исследования. Внимание описывается В. Вундтом как психический процесс. Т. Рибо видел обусловленность внимания интенсивностью и продолжительностью эмоциональных состояний, ассоциированных с объектом внимания. Джеймс связывал внимание с таким свойством сознания, как избирательность. В работах Э. Титченера оно описывается как состояние сознания. За последнее время было создано множество теорий, выявляющих законы функционирования внимания, его природу. На основе каждой из них была создана своя модель внимания. В отечественной психологии по проблемам внимания наиболее интересные идеи были высказаны Л.С. Выготским (в рамках культурно-исторического подхода), Гальпериным П.Я., Н.Ф. Добрыниным, Леонтьевым А.Н., С.Л. Рубинштейном (в рамках деятельностного подхода), Узнадзе Д.Н. (в рамках теории установки).

Существует множество классификаций внимания, одна из которых основывается на степени участия управления этим процессом. По этому признаку различают три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Для повышения успешности обучения младших школьников важно развивать именно произвольное внимание.

В психолого-педагогической литературе можно найти различные определения и характеристики произвольного внимания. Чаще всего оно характеризуется как сосредоточение на объекте, которое сознательно регулируется и направляется требованиями деятельности. Считается, что произвольное внимание возникает тогда, когда стоит цель или задача быть внимательным к внутреннему умственному действию или к какому-либо внешнему предмету.

Изучением проблем младшего школьного возраста занимались такие психологи, как Давыдов В.В., Эльконина Д.Б., Айдарова Л.И., А.К.Дусавицкий и др. Этот возраст, привлекающий внимание ученых, появился сравнительно недавно - с введением обязательного и всеобщего образования.

В любом возрасте только в деятельности происходит развитие ребенка. Только собственными силами можно усвоить опыт и знания, накопленные человечеством, развить свои интеллектуальные и другие способности. Психолог и профессор Дубровина И.В. констатирует: «Основной деятельностью, которая обеспечивает формирование психических свойств и качеств ребенка младшего школьного возраста, является учебная, познавательная деятельность» [2, с.11].

Развитие ребенка, — пишет Л.И. Божович, — имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается» [1, с. 16].

Ученый считает, что в период младшего школьного возраста в центре психического развития находится развитие произвольности в целом. Внимание, мышление и память ребенка приобретают произвольный характер; появляется способность в соответствии с требованиями, заданиями действовать организованно. Причина этого кроется в том, что в этот период ребенок ходит уже не в детский сад, а в школу, а там предъявляются высокие требования к произвольному поведению.

От степени развития внимания младшего школьника, наряду с развитием памяти и мышления зависит успешность обучения в школе. Поэтому развитие произвольного внимания в начальной школе является одной из главных задач. У детей это развитие идет путем от неусыпного контроля учителя за их деятельностью к самостоятельному контролю. А также от преобразования целей, которые ставит учитель и родители к реализации самостоятельно поставленных перед собой задач. Сосредоточенность на определенных явлениях и предметах и направленность сознания ученика нужны в течение всей его учебной деятельности. Одной из причин ошибок при выполнении домашних заданий и тех, которые даются на уроке, непонимания материала школьной программы начальной школы, невозможности устного воспроизведения заученных текстов, создания образов из бумаги и других сподручных материалов на уроках по технологии и рисования является низкий уровень развития произвольности внимания.

При работе над развитием произвольного внимания учитывается развитие таких характеристик внимания, как избирательность, объем, распределение, концентрация, устойчивость и переключаемость.

Произвольное внимание развивается при соблюдении следующих условий: -учебная информация понятна и доступна, вызывает сильные эмоциональные переживания, интересна;

-ребенку комфортно психологически и физически;

-учебный процесс соответствует потребностям ребенка и предусматривает творчество, учитывает индивидуальные особенности школьника;

-если налажено сотрудничество с родителями.

Игровые приемы в процессе учебной деятельности во время уроков и во внеурочное время могут явиться одним из видов работ по развитию произвольности внимания младших школьников

В психолого-педагогической литературе игровые методы обучения описываются, как методы направленные на усвоение норм и правил поведения в обществе, которые помогают формированию социального опыта, совершенствуют навыки управления поведением.

Знаменитый педагог В.А. Сухомлинский, наблюдая за детьми в начальной школе, писал о том, что «...в периоды большого эмоционального подъема мысль ребенка становится особенно ясной, а запоминание происходит наиболее интенсивно. Эти наблюдения по - новому осветили процесс обучения детей ». Он писал также, что «...мысль ученика начальных классов неотделима от чувств и переживаний и о том, что эмоциональная насыщенность процесса обучения является требованием, выдвигаемым законами развития детского мышления» [4,с. 47].

Ушинский К.Д. рекомендовал включать игровые моменты,элементы занимательности в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более результативным.

По мнению Л.С. Выготского игра -это естественная потребность человеческой природы. Ученый подчеркивает роль игры в получении социального опыта, так как во всякую игру входит как неперемное условие координация своего поведения с поведением других, а это тоже важно при формировании произвольности в целом и, в частности, внимания.

Авторы Рубинштейн С.Л., Макаренко А.С., Крупская Н.К. подчеркивали важность игр для развития ребенка в любом возрасте, а в школьном особенно это важно для начального звена.

В итоге можно сделать вывод об особом месте игры в жизни ребенка. При помощи комплекса игр лучше усваивается и запоминается учебный материал, повышается работоспособность, понижается отвлекаемость во время урока, появляется больший интерес ко всему учебному процессу ребенок лучше концентрирует произвольное внимание на той задаче, которая перед ним поставлена. В игре осуществляется развитие

познавательных способностей детей, так как игровая деятельность способствует развитию мышления, памяти, внимания, углублению и расширению представлений об окружающей действительности. В процессе игровой деятельности наиболее активно формируются личностные особенности и психические качества ребенка. Играя, дети способны выполнить большой объем работы, который никогда не смогли бы выполнить в обычных учебных условиях. В ходе игры, если все получается, ребенок может испытывать такие эмоциональные чувства как радость, восторг, открытость новому, неизведанному. Равные для всех правила игры создают атмосферу порядка, организованности и справедливости.

Существует множество классификаций игр. По виду педагогического воздействия их можно разделить на: дидактические; воспитательного воздействия; развивающие различные навыки и умения; социализирующего воздействия.

Для развития произвольного внимания представляют наибольший интерес игры дидактические и развивающие навыки и умения. В качестве вариантов игр можно предложить введение физкультминуток с занимательными текстовыми сопровождениями. Особенно это важно для первоклассников, чье внимание в школьное время еще формируется. Также можно предложить использовать на уроке тексты с заведомыми ошибками, чтобы дети чувствовали себя учителями. Интересно будет детям выполнять задания по вычеркиванию определенных букв, цифр; на запоминание случайного набора слов и т.д. Эти и другие игровые элементы полезно включать в учебную и внеурочную деятельность учеников начальной школы.

#### *Литература*

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.:Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО«МОДЭК», 1997.- 352 с.
2. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. – М.: «Просвещение», 2003. – 148 с.
3. Славина Л.С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся 1 класса в учебной работе / Л.С. Славина // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал / ред. В.В. Рубцов. – 2012. – № 4
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - М.:Концептуал, 2018. - 320с.
5. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль.: Академия развития, 1996. -192 с.

**Кучкарева С.С.**

ГБОУ Школа №1125, аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: svetik\_2910@bk.ru

*Научный руководитель: доктор педагогический наук, профессор Воропаев М.В.*

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматриваются круг проблем коммуникации, связанных с различными аспектами влияния коммуникационных технологий в эпоху цифровизации на подрастающее поколение.*

*Коммуникативные навыки – одно из важных умений современного человека. Для успешности будущих выпускников в профессиональной деятельности коммуникативные навыки уже это не просто умение коммуникативному взаимодействию и непосредственному общению, но и обладать коммуникативными умениями, чтобы грамотно и эффективно пользоваться в виртуальной реальности.*

*В рамках статьи автором предложены некоторые ориентиры на то, какие есть возможности и как нивелировать обозначенные недостатки, выявленные при дистанционной форме обучения.*

*Статья может быть интересна широкому кругу читателей: методистам, работникам образовательных учреждений, родителям.*

*Ключевые слова: коммуникация, дистанционные формы обучения, телекоммуникационные технологии*

Современная система образования динамично развивается в ответ технологических, экономических, культурных преобразований в стране. Образовательные стратегии направлены на развитие у обучающихся самостоятельности, умения сотрудничества, коммуникабельности. Особый ориентир современного образования направлен на развитие у выпускников образовательных учреждений исследовательского умения и навыков в области цифровых технологий, чтобы выпускники были конкурентоспособными и востребованными в обществе специалистами.

Фундаментальные положения образовательной парадигмы остались прежними, но сложившиеся проблемы (изменения) требуют системного подхода к их решению, расширяя набор приемов и методов в преподавании.

Современное общество развивается в период резкого научно-технического прогресса. Коммуникация претерпела преобразование, уже практически у каждого есть сотовый телефон, по которому можно отправить короткое сообщение и получить практически сразу ответ, либо через мессенджер подключиться по видеосвязи и пообщаться с близким человеком, находящимся далеко, например, с бабушкой в деревне. Через социальные сети можно найти одноклассников, подруг (друзей) детства, односельчан и т.п. и общаться в реальном времени, раньше это было возможно лишь через почту России и то, не в реальном времени, а преодолев письмо дистант. На какой-то вопрос в письме нужно было ждать ответа, как минимум неделю. Трудно представить уже современному обществу общение без средств телекоммуникаций.

Справедливо отмечает в своей работе Е.Д. Патаракин что в связи с широким проникновением компьютерных технологий в жизнь общества, у современных людей компетенции сменились на новые, основывающиеся на взаимодействии людей и компьютерных программ [2, с. 43-47].

Затронуло это и детское взаимодействие со сверстниками. Не редко можно встретить сидящих рядом детей, например, младшего школьного возраста, с телефонами в руках и играющими друг с другом в сетевую игру, вместо того чтобы вместе играть в активные игры. Телекоммуникационные средства вытесняют непосредственное общение и взаимодействие друг с другом. Это приводит к тому, что в виртуальном мире он, ребенок, успешен, ловок и т.д., а в реальном мире необходимо налаживать взаимосвязи с окружающими, и не всегда это выходит удачно, потому что у ребенка еще не достаточно приобретен коммуникативный опыт. К сожалению, это задело и психо-эмоциональное состояние ребенка, т.к. нервное состояние, агрессия, вызванная напряжением в игре, передается в реальное его состояние.

Другая проблема формирования коммуникации у детей большинство родителей не считают необходимым уделять особое внимание этой проблеме, либо родители большей части времени находятся на работе и ребенку не хватает общения и взаимодействия с родителями.

Эти обозначенные проблемы выражены не на сто процентов у современных детей, но тенденция ведет к расширению круга проблем среди молодого поколения.

В свете последних событий, пандемией, телекоммуникационные технологии были единственным оптимальным выходом для продолжения работы, учебы и т.д. в дистанционной форме. Пришлось перестраиваться к новым условиям, как взрослым, так и детям.

Таким образом, можно обозначить противоречивые проблемы коммуникации современного подрастающего поколения. С одной стороны, задета коммуникация непосредственного общения и взаимодействия из-за увлечения телекоммуникационными технологиями (сетевые игры, общение в мессенджерах и т.п.) детьми. С другой стороны, это неотъемлемая и необходимая составляющая современного общества.

Обозначенная проблема, формирование коммуникации у выпускников образовательных учреждений, также нашла отражение в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования.

Основные нормативные документы (ФГОС [3] и концепции Фундаментального ядра содержания общего образования [4]) регламентируют формирование круг коммуникативных умений:

- планировать и активно сотрудничать со взрослыми и сверстниками;
- находить и обрабатывать (анализировать) информацию;
- находить выход из конфликтных ситуаций;
- развернуто и ясно выражать свои мысли в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- владением грамотной речью в соответствии с нормами родного языка.

Для проверки коммуникативных навыков выпускников 9 классов с 2018 года было введено итоговое собеседование, которое служит допуском к ОГЭ. На нем проверяются коммуникативные навыки, необходимые для повседневной жизни: прочитать текст с пониманием смысла прочитанного, пересказать своими словами, свободно рассуждать на предложенную тему, отвечать на вопросы собеседника.

Поэтому перед учителем стоит сложная задача: сформировать у обучающегося коммуникативные навыки непосредственного общения с окружающими и, с другой стороны, применяя преимущества телекоммуникационных технологий научить будущих выпускников работать с информацией и эффективной коммуникации в сетях.

В образовании детей с использованием телекоммуникационных средств и форм возникают некоторые противоречия т.е. преимущества и недостатки, которые необходимо учитывать (Табл.1).

*Таблица 1. Применение телекоммуникативных средств в образовании: преимущества и недостатки*

	преимущество	недостатки
1.	с помощью средств ИКТ можно индивидуализировать обучение	индивидуализация уменьшает и так дефицитное живое диалогическое общение субъектов образования
2.	большие возможности в поиске разнообразной информации	обучающиеся, особенно младшие школьники, не могут воспользоваться тем многообразием в поиске нужной информации
3.	повышает мотивацию интерактивными заданиями	ограничение по времени нахождения перед экраном, в связи со снятием напряжение на зрение
4.	подключение к занятию из любого места нахождения и с любого устройства (компьютера, телефона, планшета и т.п.) поддерживающий Интернет.	Технические сбои, например, из-за неустойчивости связи Интернет может зависать транслируемые видео-, аудио-файлы, либо «вылетать» из сессии с занятия обучающиеся и после повторного подключения могут не услышать (не увидеть) важную информацию.

В первом противоречии, обозначенном в таблице, преимущество индивидуализации обучения можно использовать для обучающихся с одаренными способностями в дополнение к основной программе для расширения и углубления их знаний. Для этого учитель предлагает детям задания в сфере их способностей и интересов. А для обучающихся с, например, имеющимися сложностями в освоении программы предлагать закрепляющие задания на уровне его возможностей.

Но дефицит непосредственного диалогического общения можно компенсировать, вовлекая обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность. В этой деятельности дети будут осваивать умения поставить вопрос и цель, а при достижении поставленной цели, обучающиеся в командной работе, научатся взаимодействовать друг с другом, при представлении своего проекта научатся строить свою речь, аргументировать, отвечать на вопросы слушающих одноклассников и задавать вопросы другим. В работе над проектом (исследованием) обучающиеся в достижении общей цели находятся в активном общении.

Также в проектной и исследовательской деятельности обучающиеся научатся работать с информацией: искать, отбирать необходимую, преобразовывать и т.п. тем самым раскрывается преимущество второго противоречия, обозначенного в таблице и одновременно разрешается его недостаток.

По третьей позиции, обозначенной в таблице, учителю необходимо помнить про ограничения по времени, поэтому необходимо планировать задания так, чтобы дети могли достичь некоторой завершенности в выполнении задания и после паузы вернуться к следующему этапу задания, либо выполнить задание полностью за определенное (рекомендуемое) время. Разработанных ресурсов (образовательных платформ) достаточно много (МЭШ, Учи.ру, Яндекс.Учебник и т.п.) задания которых, в том числе интерактивных, учителя могут использовать при разработке своих уроков для повышения мотивации обучающихся.

Недостаток четвертой позиции в таблице, к сожалению, решается только из материальных возможностей субъекта образовательного пространства для улучшения качества телекоммуникационных средств.

Итак, современный мир многомерен, виртуальная реальность стала неотъемлемой частью реального мира, поэтому подрастающее поколение необходимо сопровождать, адаптировать ребенка и научить его пользоваться возможностями и избегать негативных аспектов виртуальной реальности. Справедливо отмечает М.В. Воропаев что, виртуальная реальность явно провоцирует диссоциативность личности, хотя и открывает новые возможности для ее развития [1].

### *Литература*

1. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах: монография / М.В. Воропаев; научн. ред. А.В. Мудрик. – М.: МГПУ, 2010. – 232с.
2. Патаракин Е.Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования : Дис. ... док. пед. наук / Е.Д. Патаракин. – Санкт-Петербург: 2015. – 319 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2017/10/1490167704-DissertatsiyaPatarakinED.pdf> (дата обращения: 16.02.2021)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. – Введ. 22.12.2009 // Инструктивно-методические рекомендации к 2010/2011 учебному году / отв. ред. Л.Е. Курнешова. Ч. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 89-115.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 59с. – (Стандарты второго поколения)

**Малый А.Н.**

управа Молжаниновского района города Москвы,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: armaly@yandex.ru

*Научный руководитель: Савенков Александр Ильич, доктор психологических наук,*

*профессор, член-корреспондент РАО*

## **ОСОЗНАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК МЕТАКОГНИТИВНАЯ СПОСОБНОСТЬ ЕГО ПОЗНАНИЯ, СТРУКТУРИРОВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье рассмотрено понятие «картина мира», роль процессов восприятия и познания в формировании картины мира. Показано, что уже в процессе восприятия информации проявляется индивидуальность формируемой картины мира, а в дальнейшем личностное участие в процессе формирования картины мира продолжается и в итоге любое знание, получаемое при постижении мира, становится личностным. Делается вывод, что любой объект познания в процессе его осмысления присваивается человеком в его картине мира (упорядочиваясь и находя там свое место), становится частью личности и инструментом для познания других объектов. Каждая формируемая смысловая конструкция явилась или является потенциальным инструментом для познания следующего объекта. В целом такая многомерная карта мира может быть представлена как дерево, растущее во всех направлениях. Специальное внимание уделено значимости речи в формировании картины мира, так как с развитием такого инструмента как речь, человек получил возможность разговаривать и размышлять не только о том, что он видит и что его окружает, но и о том, чего в реальности не существует. Показана актуальность формирования такой универсальной метакогниции, как осознанное формирование индивидуальной картины мира детьми младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: картина мира, образ мира, восприятие, познание, осмысление, метакогниция.*

Есть мир, а есть наше представление о нём. Познание и осмысление мира является основой любой деятельности человека, в результате чего напрямую или опосредованно происходит формирование индивидуальной картины мира.

Под картиной мира мы понимаем особый феномен, фиксирующий взаимосвязь и взаимодействие человека с окружающей действительностью. Это отражающаяся в сознании человека через восприятие, осмысление и понимание смысловая конструкция его бытия в мире. Именно восприятие мира, деятельное отражение в сознании человека окружающей его реальности играет ключевую роль в последующем формировании такой картины.

Актуальность в формировании метакогнитивной способности осознанного, а не спонтанного формирования картины мира связана с тем, что свойственная школьному возрасту неопределенность ценностных ориентаций, отсутствие четких и стабильных параметров оценки себя и окружающей действительности приводит к нарастанию тревожности и эмоционального напряжения, неустойчивости и неопределенности картины мира школьника. Поэтому в конструировании индивидуальной картины мира необходим элемент осознанной активности для создания той реальности, которая вызовет у школьника меньший страх и негативные переживания, станет основой гармоничного развития его личности.

Так как же происходит процесс формирования картины мира? С.Л.Рубинштейн писал, что «...необходимо определить гносеологическое значение ощущения восприятия как чувственного познания... Всякое познание исходит из чувственных, эмпирических

данных, и только из них оно и может исходить. Но начиная с них, познание затем переходит к отвлеченному мышлению» [3, с. 118].

Необходимо отметить, что органы чувств человека имеют ограничения как в диапазонах восприятия, так и в том, что именно они имеют возможность воспринимать из свойств объектов или явлений.

Возьмём, например, зрение, через которое человек получает порядка 75 % всей информации. Зрительное восприятие человека — это способность его зрительной системы преобразовывать энергию электромагнитного излучения светового диапазона длин волн 400—750 нанометров в информацию и воспринимать её. Мало того, что мы способны воспринимать информацию от окружающего мира в ограниченном диапазоне, так в связи с индивидуальными физиологическими особенностями каждый из нас воспринимает и обрабатывает информацию по-разному. Таким образом, уже на самом первом этапе, на котором человек сталкивается с сигналами внешнего мира – в восприятии информации проявляется индивидуальность формируемой картины мира. В дальнейшем личностное участие в процессе формирования картины мира продолжается, так как в итоге любое знание, получаемое при постижении мира, становится личностным.

В своей книге «Личностное знание» М. Полани исследует акт познания и выявляет в нем неотъемлемый вклад познающей личности: «акт познания осуществляется посредством упорядочения ряда предметов, которые используются как инструменты или ориентиры, и оформления их в искусный результат, теоретический или практический» [2, с. 18]. В самом процессе акта познания у М. Полани «...внешний объект осмысливается благодаря тому, что он становится нашим собственным продолжением и в результате убеждения преобразуются в более активные интенции, пронизывающие все наше существо. ...объект превращается в инструмент, попадая в операциональное поле, созданное нашим целенаправленным действием, и выступая в этом поле как продолжение нашего тела» [2, с. 98].

Мы приходим к тому, что любой объект познания в процессе его осмысления присваивается человеком в его картине мира (упорядочиваясь и находя там свое место), становится частью личности и инструментом для познания других объектов. Как и М. Полани, который говорит о том, что любую теорию можно представить как своеобразную карту, протяженную в пространстве и во времени [2, с. 21], мы тоже представляем формируемую на протяжении жизни отдельного человека его картину мира как сложный многомерный конструкт, сотканный из различных упорядоченных, полученных через органы чувств и оформленных в смысловые конструкции элементов знания. Каждая такая смысловая конструкция явилась или является потенциальным инструментом для познания следующего объекта. В целом такую многомерную карту мира можно представить как дерево, растущее во всех направлениях.

М. Полани считает: «искусство познания предполагает сознательное изменения мира: расширить наше периферическое сознание, включив в него различные предметы, которые в искусных действиях выступают как инструменты, подчиненные главному результату, а в суждениях знатоков — как элементы рассматриваемых целостностей» [2, с. 102].

В сходном ключе рассуждает В.Н. Марков: «...все знания, полученные человеком в ходе усвоения культуры, во внутреннем мире получают привязку к внутренним субъектам как к системе координат» [1, с. 78].

Но новые знания не просто пассивно пристраиваются к уже присвоенному. Так, А.И. Савенков пишет: «Новая информация, вступив в контакт с прежним опытом человека, не просто надстраивается над тем, что уже было, а полностью перестраивает или, как говорят специалисты, переструктурирует все имеющиеся знания. Каждая новая информация, превратившись в личное приобретение человека – знания, полностью их реконструирует, делает их совсем другими» [4, с. 185].

Нам в первую очередь, в рамках формирования метакогнитивной способности к осмыслению окружающей действительности и формирования индивидуальной картины мира необходимо понимать, как происходит процесс усвоение (присвоения) знания.

И здесь необходимо обратиться к теории П.Я. Гальперина, который считал, что усвоение знаний – это усвоение действий по применению знаний и совместно с Н.Ф.Тылызиной выделил основные этапы формирования умственных действий [4, с. 131]. Данная теория признана многими выдающимися учеными и успешно используется при разработке различных обучающих программ. Мы же обратим внимание на значительную роль речи в теории П.Я.Гальперина и вообще на значимость речи в формировании картины мира. Многие ученые, тот же М.Полани [2, с. 104], Ю.Н.Харари [5, с. 30] и другие признают, что своё интеллектуальное превосходство над другими животными человек получил благодаря возникновению способности думать и выстраивать коммуникацию с помощью словесного языка, что стало плодом так называемой «когнитивной революции», произошедшей 70-30 тысяч лет назад.

Применительно к формированию картины мира это означает, что человек смог запустить механизм присваивания объектов как инструментария на более высоком уровне. Речь позволила оперировать гораздо большим количеством предметов и на более качественном уровне. Она позволила обсуждать эти предметы между собой и выстраивать такие образы, которые соотносились с образами других людей и дали кооперироваться, что рождало картины мира уже следующего уровня сложности.

Считается, что одним из основных преимуществ человеческого языка является его гибкость. Сложенные в разных вариантах звуки складываются в слова и в итоге в бесконечное количество предложений, передающих тончайшие оттенки смыслов, отражающих окружающую действительность и эмоций, испытываемых при соприкосновении с ней. Но на этом определяющая роль языка далеко не оканчивается. С развитием такого инструмента как речь, человек получил возможность разговаривать и размышлять не только о том, что он видит и что его окружает, но и о том, чего в реальности нет. В природе не существует «денег», «совершеннолетия», «трудовых книжек», «пенсий», «диссертаций», «греха», «транснациональных корпораций» и «государств». Всё это стало возможным благодаря социальным договорённостям и сегодня существует как неотъемлемая часть нашей жизни только благодаря такой способности мышления и языка, как способность обсуждать придуманное. А включение в свой инструментарий помимо речи ещё символов и чисел позволило выстраивать такие смысловые конструкции, которые спустя века привели человечество в космос и способны разрушить человеческую цивилизацию на земле в одно мгновение.

Таким образом, усложнение человеческого общества приводило к усложнению формируемых картин мира у его членов. Разделение труда на узкие специальности позволило человеку углублять свое понимание в различных областях жизни и концентрироваться на развитии своей картины в каком-либо одном узком направлении. В подавляющем большинстве картина мира формируется опытным путем через освоение окружающей действительности при тесном взаимодействии с ней. Более высоким порядком формирования картины мира является осмысление и освоение отдельного опыта других людей. И ещё более высокий порядок – через осмысление, переработку и присваивание сформированных другими людьми их картин мира. Творение такого акта познания можно наблюдать, например, у профессиональных интервьюеров, которые работают с реконструкцией картины мира собеседника, выявляя отдельные фрагменты образа мира собеседника, сопоставляя их в разговоре с уже известным им опытом. В результате чего в идеале у каждого участника происходит обогащение собственной картины мира.

Предполагаем, что метакогнитивности по построению отдельной личностью картины мира связаны с пониманием данной личностью:

- 1) мотивации для её формирования;
- 2) её функциональности;

- 3) этапов и особенностей её формирования;
- 4) естественных ограничений при её формировании.

Считаем, что развитие способности к осознанному формированию собственной картины мира современного школьника является необходимым условием успешного и гармоничного развития его личности и её жизнедеятельности.

#### *Литература*

1. Марков В.Н. Внутренний мир как мультисубъектность // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2017. № 2(90). С. 78-92.
2. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Москва: Прогресс, 1985. 344 с.
3. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн – СПб.: Питер, 2003. –512 с. – (Серия Мастера психологии)
4. Савенков А. И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 1 : учебник для вузов — 3-е изд., перераб. доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 317 с.
5. Харари Ю.Н. Sapiens.Краткая история человечества. – Москва: Синдбад, 2019. – 520 с.

**Павлова Н.П.**

*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: napav1@yandex.ru*

### **ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена воспитанию социальной активности у младших школьников. Актуальность исследуемой темы определяется тем, что если функцию главного жизненного наставника для младшего школьника в советский период брала на себя октябрятская, пионерская и комсомольская организации под руководством вожатых, то работе по воспитанию социальной активности у младшего школьника в настоящее время уделяется мало внимания. Выявлено, что дети не имеют четкого представления о данном понятии. В ходе исследования была определена недостаточная работа по вовлечению детей в общественно-полезную деятельность.*

*Выявив причины низкого уровня развития качеств социальной активности детей, нами были намечены пути повышения результативности работы по воспитанию социальной активности обучающихся.*

*Было определено, для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию по воспитанию социальной активности педагогу важно сформировать у детей: понимание такого качества личности, как «социальная активность»; желание быть социально активными; умение проявлять ответственность, самостоятельность и др. в своей жизнедеятельности; организовать общественно-полезную работу совместно с органами детского самоуправления и другими детскими общественными объединениями, учитывая их психологические и возрастные особенности.*

*Соблюдение именно этих условий способствует воспитанию социальной активности у младших школьников.*

*Для сплочения классного коллектива был использован метод коллективных творческих дел и метод организационно-деятельностных игр. Дети были привлечены к участию в других молодежных акциях, проводимых в школе совместно с учащимися старших классов.*

*Ключевые слова: воспитание, социальная активность, младший школьник.*

Проблема формирования социальной активности личности младших школьников является востребованной. Ведущую роль в этом деле играет учитель. При поступлении в

начальную школу у детей появляется еще один пример для подражания после родителей. Это накладывает на педагога значительную ответственность, так как в его руках оказываются не только целых четыре года детской жизни, но и вся будущая жизнь человека во многом зависит от компетентности первого учителя.

В указанной связи является востребованным проведение анализа работы по воспитанию социальной активности младших школьников и ее корректировка.

Итак, проанализируем состояние работы учителей по воспитанию социальной активности у младших школьников, организованную в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении города Москвы, Зеленоградского административного округа.

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2020 года по декабрь 2020 года, принимали участие обучающиеся 2 классов, всего 58 человек.

В работе исходили, что эффективность воспитания социальной активности можно изучать в соответствии с двумя основными критериями:

1. Уровень развития социальной активности младших школьников;
2. Качество постановки (организации) воспитания социальной активности в классе.

Уровень развития социальной активности личности детей определялся нами в соответствии с основными показателями:

- понимание термина «социальная активность»;
- желание и стремление действовать на благо общества, получать удовольствие от общественно-полезной работы;
- проявлять инициативность;
- помогать товарищам в выполнении общественно-полезных поручений;
- учиться организовывать команду и работать в команде.

Качество постановки социально активного воспитания в классе определялось качеством выполнения конкретных организационно-педагогических задач.

Для определения понимания детьми термина «социальная активность» и определения важности данного качества для детей и их желания быть социально активными, мы использовали метод незаконченных предложений и метод анкетирования. Результаты анкеты представлены в Таблице 1, 2.

Таблица 1

Определение понимания детьми термина «социальная активность»

Вопрос анкеты	Ответы учеников	мальчики		девочки	
		1гр. 113ч ел	2гр. 10че л	1гр. 15че л	2гр. 20че л
Социальная активность это ...	Увлечение спортом, подвижные игры	62 %	60%	40%	30%
	Поведение	15 %	20%	33%	25%
	Доброжелательные отношения между людьми, взаимопонимание	15 %	10%	13%	20%
	Достижение цели	8%	30%	20%	20%
	Доброта и умение шутить	0%	10%	0%	10%
	Активная работа на уроке	38 %	50%	33%	35%
	Ответственность	0%	20%	13%	20%

	Участие в различных конкурсах	8%	20%	23%	20%
	Нет ответа	15%	10%	20%	15%

Таблица 2

Определение важности развития качеств социальной активности для детей и их желание быть социально активными

Вопросы анкеты	Ответы	Результаты			
		мальчики		девочки	
		1гр. 1	2гр.	1гр.	2гр.
Хочешь ли ты быть социально активным человеком?	Да	46%	60%	53%	50%
	Нет	54%	40%	47%	50%
Считаешь ли ты это качество важным и нужным?	Да	46%	50%	53%	60%
	Нет	54%	50%	47%	40%

Результаты проведенного исследования показали, что понятие «социальная активность» у детей не сформировано, детьми в него вкладывается такой смысл, как активное занятие спортом и активная работа на уроке. Таким образом, мы можем сделать вывод, что дети не имеют четкого представления о данном понятии. Следовательно, работе над разъяснением этого понятия уделялось мало внимания со стороны педагога.

Следующие вопросы анкеты были необходимы, чтобы выяснить уровень желания быть социально активным и степень важности этого качества для ребёнка.

Результаты говорят о нежелании детей быть социально активными. Причём, и мальчики и девочки ответили «нет». Возможно, это нежелание вызвано непониманием самого качества социальной активности и для чего оно необходимо.

В анкете ребятам предлагалось назвать степень участия в жизни класса и школы, степень проявления активности во внешкольных мероприятиях. Перед заполнением анкеты детям было рассказано о критериях социальной активности (ответственность, инициативность, помощь другим людям, общительность (коммуникабельность), самостоятельность, организаторские способности) и о критериях оценки (высокий, средний, низкий) проявления социальной активности.

Также было необходимо узнать степень проявления социальной активности во внеурочных мероприятиях.

Уровень проявления социальной активности во внеурочных мероприятиях, имел средний уровень. Это говорит о том, что дети не вовлечены в общественно-полезную деятельность.

Для того, чтобы узнать, какие качества социальной активности проявляют дети ярче всего, и подтвердить результаты анкет, нами был использован метод экспертной оценки. Оценивались следующие критерии: ответственность, инициативность, помощь другим людям, общительность (коммуникабельность), самостоятельность, организаторские способности.

По результатам проведенного нами исследования, почти у 46% детей оказался низкий уровень развития социально активных качеств личности. Причиной этого явилась недостаточная организация работы по воспитанию социальной активности в данных классах.

Выявив причины низкого уровня развития качеств социальной активности детей, нами были намечены пути повышения результативности работы по воспитанию социальной активности учащихся экспериментальной группы.

Для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию по воспитанию социальной активности учитель обязан сформировать у детей:

- понимание такого качества личности, как «социальная активность»;
- желание быть социально активными;
- умение проявлять ответственность, самостоятельность и др. в своей жизнедеятельности;
- организовывать общественно-полезную работу совместно с органами детского самоуправления и другими детскими общественными объединениями, учитывая их психологические и возрастные особенности.

Соблюдение именно этих условий будет способствовать воспитанию социальной активности у младших школьников.

Для сплочения коллектива в экспериментальной группе была проведена дискуссия на тему «Как наш класс сделать дружным», итогом которой стали следующие предложения детей:

- проводить на переменах подвижные игры всем классом;
- помогать по возможности друг другу;
- исключить драки и обидные слова и др.

В соответствии с этими итогами и учётом пожеланий детей были созданы органы самоуправления, выбран староста (коллективным голосованием). Для того, чтобы определить актив класса была проведена беседа «Мое любимое занятие», позволившая выявить интересные для детей занятия – это в последствии позволило разбить класс на группы по 5-6 человек и выбрать голосованием их командиров.

Для обучения детей организаторским умениям был использован метод работы по группам.

Объединение детей по интересам:

- подбирать детей в группу с учетом их взаимных симпатий, которые выявлены при наблюдении учителя за учениками, при беседе: кто с кем хотел бы быть в группе;
- объединять в группу не более 5-6 детей;
- при необходимости помочь детям выбрать командира - того, кто лучше сумеет справиться с организаторскими задачами;
- обязанности командира передавать каждому члену группы по очереди.

Каждая группа выполняла какое-либо общественное поручение в зависимости от выбранной группы по интересам, в которую входят дети: уход за цветами в общей рекреации, помощь в школьной библиотеке, подготовка номеров к школьным концертам, участие в субботниках, подготовка класса к праздникам, планирование классных огоньков, оформление стенгазеты и др.

Общественные поручения давались детям постепенно: сначала дети по очереди выполняли роль дежурного. Дети должны четко представлять себе свои обязанности: один вытирает доску, второй следит за чистотой класса, другие смотрят за рабочими местами детей, следующие поливают цветы. Затем учитель оценивает работу каждого, разъясняя, что было сделано правильно, хорошо, а чему еще надо учиться. Следующие дежурства этой же группы дети повторно выполняют прежние обязанности, а позднее меняются поручениями;

- после того, как некоторое время обязанности распределял учитель, это начинает делать командир группы;
- содержание поручений и организация их осуществления усложняются постепенно от четверти к четверти. Учитель помогает раскрыть перед учащимся развитие конкретного содержания поручения;

- одним из важных моментов организации общественной работы в группах является подведение итогов и оценка выполнения поручений. Учитель помогает детям научиться замечать, прежде всего, достижения своего товарища;

- учитель ориентирует детей на то, что их мотивом общественной деятельности стало желание быть полезным классу, улучшать окружающую жизнь. Необходимо поощрять, одобрять детей, но, с другой стороны, очень важно не допустить того, чтобы на этом остановилось развитие ребенка, чтобы он действовал только ради похвалы, награды. Для этого надо ставить детей в ситуации, когда они действуют, не ожидая похвалы, следить за тем, как в этих условиях каждый относится к своей работе, обязанностям;

- педагогически целесообразно оценивать деятельность детей не в форме балла и не просто одобрять или осуждать («плохо работаешь, не стараешься», «молодец, хорошо выполнил работу»), а давать обоснованный анализ того, что получается, а что нет, дать конкретные рекомендации для достижения наилучших успехов.

Для сплочения класса были использованы метод коллективных творческих дел и метод организационно-деятельностных игр.

Методика организации коллективных творческих дел (КТД).

При подготовке к 23 февраля классу поручили подготовить праздничные открытки к встрече с ветеранами. Ученики были разбиты на группы по 6-7 человек. Одна группа отвечала за подбор стихов к открыткам, другая группа - за изготовление и оформление открыток и третья группа - за поздравления ветеранов. Работа в команде способствовала развитию у детей организаторских способностей и развитию дружеских отношений в ходе работы

Организаторы каких-либо мероприятий, на протяжении учебного года могли воспользоваться «Памяткой школьника организатора».

Организационно-деятельностные игры.

Детям была предложена игра «Газета». Первая группа учеников – «журналисты» посещали детскую городскую библиотеку с целью научиться находить нужную литературу, познакомиться с читальным залом и выяснить его основные отличия от абонемента. Вторая группа – «фотографы» - были сделаны фотографии зданий городских библиотек, помещений и книжных выставок. Третья группа занималась оформлением газеты – распределяли фотографии и статьи. Первый раз в такой работе принимал участие весь класс. Эта работа вызвала определённый интерес у детей, они попробовали себя в новой роли. Было решено создавать стен газету, где отражались наиболее запомнившиеся поездки и экскурсии. И определённая группа детей была ответственна за определённую экскурсию. Каждый ребёнок хотел попробовать себя и в роли фотографа и журналиста и поучаствовать в оформлении газеты.

Данный метод способствовал развитию инициативности и ответственности, так как общее дело зависело от каждого из членов команды.

Ребята также приняли участие в других молодёжных акциях, проводимых в школе совместно с учащимися старших классов. Для стимулирования интереса детей к общественной работе и участия детей в различных заданиях и мероприятиях использовались методы поощрения и похвалы. Успехи детей отмечались на стенде самоуправления в холле первого этажа школы, поэтому успехи в общественно-полезной работе видела вся школа. Также, классный руководитель информировал родителей об успехах их детей.

После проведения работы по воспитанию социальной активности были получены следующие результаты. Рассмотрим уровень социальной активности, представленном в таблице 3, «до» и «после» проведения формирующего эксперимента.

Уровень социальной активности «до» и «после» проведения эксперимента

Время	Уровень воспитанности социальной активности у младших школьников					
	Ответственность	Инициативность	Помощь другим людям	Общительность	Самостоятельность	Организаторские способности
Критерии социальной активности						
«до» начала эксперимента	Н	С	С	В	Н	С
«после» эксперимента	С	С	С	В	С	С

Как видно из таблицы, были получены следующие результаты:

- уровень сформированности таких качеств как организаторские способности, инициативность и общительность были и остались на прежнем уровне;
- изменения коснулись уровней ответственности и самостоятельности (был низкий, стал средний).

Вместе с тем, в ходе нашего исследования встал целый ряд проблем, еще ожидающих своего решения. Одним из неразрешенных вопросов, на сегодняшний день, является специфика взаимосвязи патриотического воспитания и целостного воспитательного процесса на других возрастных этапах, его взаимосвязь с воспитанием эстетическим, трудовым и другими сторонами сложного, динамического, последовательно развивающегося процесса.

Воспитание социальной активности личности признается в Законе об образовании одной из важнейших педагогических задач. Это понятно. Ибо значение социального воспитания для разностороннего развития личности ребенка, его самоопределения и самоактуализации очень важно.

#### *Литература*

1. Зинченко В.В. Формирование социальной активности младших школьников в учреждениях инновационного типа, 2005. 198 с.
2. Карпенко В.И. Формирование Социальной активности школьников на основе развития ученического самоуправления, 2002. 204 с.
3. Павлова Н. П. Взаимодействие педагогов и обучающихся на уроках как фактор повышения качества образования и формирования творческой личности / Н. П. Павлова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей. В 2-х томах. Т. 2 / Н. П. Павлова; под ред. А. А. Сорокина. - Москва: ООО «Книгодел», 2018. - С. 78-83
4. Павлова, Н.П., Ломтева, Е.В. Современный ребенок -показатель социального статуса семьи//Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. -М.: Перо, 2017 - С. 257-263.

**Столбова Е.А.**

*к.п.н., доцент кафедры социальной работы педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
методист регионального отделения РДШ, г. Челябинск  
e-mail: Stolbovaea@cspu.ru*

**Цилицкий В.С.**

*к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск*

## **ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ «РОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ»**

*Автор в статье раскрывает современные запросы модернизации воспитательного пространства общеобразовательных организации основного и дополнительного образования, рассказывает о внедрении конкурса «Навигаторы детства». Автор отмечает возможность построения индивидуальной траектории развития школьников через участие в проектах Общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (РДШ).*

*Ключевые слова: индивидуальная траектория развития, персонализация, поколение «альфа», детские общественные движения, Российское движение школьников (РДШ), воспитательное пространство*

Современные тенденции социально-экономического развития общества, инновации и ноу-хау, цифровая трансформация, психолого-педагогические особенности молодежи диктует необходимость трансформации системы общего и дополнительного образования. Тренды задают вектор на «быстрое развитие», сокращение времени образовательного контента (видео лекции от 5 до 20 минут), переход на мобильное образование и прохождение курсов в «приложении», доступность информации, возможность обучения у практиков, возможность трансляции и публикации личных знаний и опыта, возможность получения консультаций у экспертов в формате онлайн. В этом ключе становится популярным обучение на Яндекс платформе и других онлайн площадках. При этом каждый обучающийся стремится к персонализации, имеет потребность в разработке индивидуальной траектории развития. Все более востребованной становится профессия тьютора и разработчика образовательных траекторий.

Система образования и воспитания требует модернизации и корректирует векторы с учетом потребностей обучающихся и из законных представителей. Происходит изменение в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, а также популяризация конкурсов и проектов в педагогических сообществах. Среди педагогического сообщества становится популярным ведение блогов, индивидуальное сопровождение ребенка, разработка авторских курсов.

В распоряжение Правительства РФ от 12.11.2020 N 2945-Р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021 - 2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается необходимость разработки и внедрения типовой рабочей программы воспитания для образовательных организаций, а также для профессиональных образовательных организаций. Анализ моделей воспитательной работы, выявление лучших практик воспитательной работы, в том числе семейного воспитания, работы с детьми, нуждающимися в помощи и поддержке государства.

С целью реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» и в соответствии с Планами мероприятий Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» и планом федерального государственного

бюджетного учреждения «Российский детско-юношеский центр» на 2020 и 2021 годы был запущен Всероссийский конкурс «Навигаторы детства». Данный конкурс направлен на формирование кадрового резерва и отбор кандидатов на должность советника директора школы по воспитанию и работе с детскими объединениями. Советник директора по воспитанию и работе с детскими объединениями — это истинный лидер, которому предстоит стать частью новой главы в развитии Российского движения школьников и воспитательной составляющей системы образования нашей страны. Для реализации конкурса определены пилотные площадки, одной из которых стала Челябинская область (Брянская область, Сахалинская область, Вологодская область, Город Севастополь, Калининградская область, Ставропольский край, Нижегородская область, Тюменская область, Омская область).

Российское движение школьников (РДШ) - Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой направлена на воспитание подрастающего поколения, развитие детей на основе их интересов и потребностей, а также организацию досуга и занятости школьников. РДШ как общественно-государственная детско-юношеская организация для всех школьников страны является важной составляющей системы воспитания образовательной организации в части воспитания высококонструктивных, социально успешных граждан. 29 октября 2015 года Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подписал Указ № 536 «О создании общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Среди основных целей деятельности движения можно отметить: содействие в совершенствовании государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей, создание условия для самопознания, саморазвития и самореализации подрастающего поколения согласно возрастным особенностям и интересам, становление гражданской позиции подрастающего поколения путем коллективного взаимодействия на благо России.

РДШ реализует разнообразные проекты в соответствии со следующими направлениями: гражданская активность, личностное развитие, военно-патриотическое направление, информационно-медийное направление. Данные направления соответствуют направлениям воспитательной работы, которые реализуются в организациях дополнительного и общего образования.

Индивидуальная траектория развития – это план деятельности по достижению личных целей обучающегося на определенный временной период с учетом индивидуальных особенностей и возможностей направленный на реализацию личностного потенциала ребенка. Индивидуальная траектория развития может составляться для ребенка на разные временные отрезки (от месяца до 5 лет). Такая траектория включает в себя цели, поставленные совместно с ребенком, выбор направлений деятельности, сильные и слабые стороны, и определяется вектор развития: чему хочет школьник научиться, или какому виду профессиональной деятельности отдает предпочтение. Далее в соответствии с вектором развития педагог совместно с обучающимся определяет, какие компетенции необходимо ребенку приобрести и в соответствии определяется проект для участия.

Современные школьники сталкиваются со следующими проблемами, которые приводят к тому, что школьники выбывают из проекта: большой поток информации, не соблюдение дедлайна, высокая нагрузка и проблема в планировании. Данные проблемы определяют необходимость составления индивидуальной траектории развития и выбора проектов, например, активист выбрал 3 проекта, но не рассчитал сроки для участия в проекте, из-за загруженности он не успевает выполнить задания и все это приводит к тому, что школьник получает негативный опыт и снижение мотивации к социально-активной деятельности.

Участие в проектах РДШ реализуется на нескольких уровнях: федеральном, региональном, городском, школьном или классном. Также, активист может быть не только участником, а организатором, инициатором или амбассадором проектов.

Для участия в проектах активисту необходимо подать заявку через сайт РДШ.рф, школьник может участвовать в проектах, даже если в его образовательной организации отсутствует первичное отделение РДШ. Первичное отделение Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» является добровольным, самоуправляемым общественно-государственным объединением, осуществляющим свою деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации, созданным для достижения целей, определенных Уставом Российского движения школьников. Председатель РДШ (любой педагог из школы) информирует активистов о проектах, инициирует участие в акциях и помогает школьникам на этапе их реализации.

Информацию о проектах РДШ активисты могут получить из удобного для него мессенджера, так существуют сообщества федерального и регионального отделения, крупных проектов в VK, Instagramm, tik-tok, telegram. На данный момент реализуется более 150 всероссийских проектов в РДШ, например: «медиацентры РДШ», акция «Разделяй с РДШ», «РДШ хаус», «ПРОдрон», «Я познаю Россию. Прогулки по стране», Научное ориентирование: открытый космос, Впорядке, фестиваль идей «Твоя весна», Клуб экономных школьников (КЭШ), конкурс «На старт Эко-отряд», «Веселые старты», «Страницы великой победы», конкурс «Самоуправления», «Объясните нормально», «Классные встречи» и другие. У школьников есть возможность общаться с интересными и медийными людьми, лучшими профессионалами в своей области, работать в разновозрастной команде, в том числе совместно с учителями, а главное быть активными участниками воспитательного пространства. Мотивацией для активистов становится не только личностное развитие, но и брендированные атрибуты, а также поездка на тематические смены в ВДЦ «Орленок», МДЦ «Артек».

Также РДШ проводит форумные компании, где активисты получают новые знания, опыт по реализации проектов, а также полезные знакомства. Одной из ключевых задач движения является создание интегративного пространства основного, дополнительного образования и молодежных общественных организаций. Так, РДШ имеет позитивный опыт реализации социального партнерства, не только социальных организации, НКО, но и ВУЗов и СПО.

Обеспечение открытости системы образования, постоянное обновление форм и методов работы, объединение и трансляция лучших практик из опыта работы детских и молодежных объединений, вовлечение родительской общественности в процесс обучения, а также привлечение социальных партнеров и некоммерческих организаций к воспитательному процессу является одним из приоритетов государственной образовательной политики в России за последнее десятилетие. Таким образом, совместная разработка педагогом и школьником индивидуальной траектории развития и определение проектов РДШ, позволяет не только личностному росту и профориентации школьника, а также обогащению воспитательного пространства образовательной организации.

### *Литература*

1. Димухаметов Р.С. Научно-методическое сопровождение Российского движения школьников в регионе: проблемы и перспективы / Димухаметов Р.С., Соколова Н.А., Харланова Е.М., Столбова Е.А. // ЦИТИСЭ. 2017. -№ 4 (13). – С. 28.
2. Егорычев, А.М. Воспитательный процесс в условиях цифровизации: проблемы и последствия / А.М. Егорычев, И.А.Федосеева // В сборнике: III Чтения памяти В.Т. Лисовского. Сборник научных трудов. Под редакцией Т.К. Ростовской. – 2020. - С. 114-120.

3. Мардахаев, Л.В. Ситуация развития воспитания несовершеннолетнего как процесс / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. - 2017. - № 4 (13). - С. 21.
4. Официальный сайт «Корпоративный университет» режим доступ: <https://rdsh.education/>
5. Распоряжение Правительства РФ от 12.11.2020 N 2945-Р <Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021 - 2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_367728/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_367728/)
6. Столбова, Е.А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Столбова. - М., 2015. - 176 с.
7. Цилицкий В.С. Модель формирования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности/В.С. Цилицкий //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. -2018. -№ 3. -С. 163-170.

**Фортунатов А.А.**

*доцент департамента педагогики, магистрант департамента психологии  
ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: fortunatovaa@mgpu.ru*

*Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор Степанов С.Ю.*

## **НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*На сегодняшний день в России все чаще начинают поднимать вопросы, связанные с экологическими проблемами, затягивание решение которых может привести к глобальным экологическим катастрофам. Для того, чтобы снизить экологические риски, необходимы преобразования в образовательной системе страны, направленные на преемственное развитие рефлексивных способностей, обучающихся не зависимо от уровня или направления их образования.*

*В статье рассматриваются вопросы формирования рефлексивной деятельности обучающихся в процессе развития у них экологической культуры. Процессы, основанные на рефлексии, предполагают само- и взаимоотображение, само- и взаимооценку педагогом и обучающимся состоявшегося взаимодействия, отображение учителем состояния формирования и развития, внутреннего мира ученика и наоборот. В настоящее время рефлексивная деятельность является важным условием, влияющим на эффективность реализации экологосообразного образовательного процесса.*

*Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, рефлексия.*

В процессе экологического образования происходит формирование и развитие экологической культуры и сознания обучающихся. Процесс развития личности учащегося основывается на его внутренних и внешних изменениях, по которым, основываясь на рефлексии, он может судить о своем отношении к окружающей природной среде, достигнутых результатах и особенностях взаимодействия с другими участниками образовательных отношений. Современный педагог должен оценивать свою деятельность в области экологического образования на полученных данных в ходе обратной связи с обучающимся, основанной в первую очередь на рефлексивной деятельности.

Для того, чтобы обучающемуся в наше время быть успешным, конкурентоспособным и компетентным в разных сферах профессиональной деятельности ему необходимо осуществлять деятельность, которая носит рефлексивный характер. Благодаря рефлексии происходит понимание личностью своего поведения и деятельности

в условиях современного общества, осознание накопленного опыта и своего сознания, что в свою очередь способствует ее росту и развитию. Усвоение обучающимся нового знания, а также новых способов деятельности невозможно представить без развития рефлексивных умений, которые являются основой для становления рефлексии. Наибольший скачок в развитии рефлексивных умений и навыков происходит в период обучения личности в вузе, но начинать формировать их необходимо в школе, когда происходит становление личностных и профессиональных качеств.

На сегодняшний день в научной литературе можно отметить богатый опыт, накопленный в области формирования рефлексивных умений обучающихся. Основанием для понимания, формирования и развития рефлексии служат философские исследования, положенные в работах Р. Декарта, Г. Гегеля, И. Канта, Д. Локка, Ф. Шеллинга, Д. Юма, М.М. Бахтина, М.С. Кагана, М. Мамардашвили и др.

Решение психологических вопросов формирования рефлексии в тесной взаимосвязи с сознанием и деятельностью личности раскрываются в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А. Маслоу, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф.Талызиной и др.

Методологические аспекты формирования рефлексии рассматриваются в работах К.Я. Вазиной, Ю.В. Громько, В.В. Краевского, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.П. Щедровицкого и др.

Прежде чем рассмотреть вопросы, связанные с формированием рефлексивной деятельности обучающихся в процессе экологического образования, позвольте остановиться на анализе понятия «рефлексия».

Рефлексию, по мнению Г.П. Щедровицкий, можно представить, как процесс и особую структуру в деятельности, понимая её как механизм и закономерность «естественного развития самой деятельности» [5, с. 487].

Несколько иной позиции в отношении понимания рефлексии придерживался В.А. Лефевр, по мнению которого рефлексия представляет собой «способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям» [2, с. 10].

В работе В.И. Слободчикова и А.В. Шувалова термин «рефлексия» рассматривается в качестве основной деятельности личности, а такое понятие, как арефлексия является показателем нарушения психологического благополучия человека [4, с. 95].

Интерес на наш взгляд представляет позиция С.Ю. Степанова, который обращая внимание на значение отечественных конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, отмечает, что рефлексия необходимо изучать исходя из следующих оснований: духовной и жизненной активности, культурном и жизненном опыте [3, с. 146].

В современных психолого-педагогических исследованиях рефлексию рассматривают не только как процесс, благодаря которому происходит психическое развитие индивида, но и как основу для получения и усвоения новых знаний по различным предметам и направлениям подготовки. Знания о понятии «рефлексия» помогают более детальному пониманию процессов теоретического и абстрактного мышления, а также формированию особенностей рефлексивного контроля и оценки.

Основываясь на работах Г.В. Аكوпова, В.П. Зинченко, В.В. Пономаревой, В.Г. Рындак, Е.Л. Рязановой, И.Н. Семенова, В.И. Слободчикова и С.Ю. Степанова следует отметить, что процесс рефлексии основан на взаимосвязи с сознанием человека. Исходя из анализа вышеперечисленных авторов можно выделить следующие виды рефлексии:

1. По уровню развития - элементарная, научная и философская;
2. По функциональным возможностям при осуществлении деятельности - личностная (ситуативная, ретроспективная, перспективная) и интеллектуальная (экстенсивная, интенсивная, конструктивная);
3. По качеству анализа действия - формальная и содержательная.

По мнению С.С. Кашлева в педагогическом процессе рефлексия основывается на самоидентификации педагога и обучающегося с той или иной педагогической ситуацией и

ее составляющих [Кашлев, 107]. Все это в равной степени можно отнести и к экологическому образованию. В данном случае рефлексия подразумевает не только анализ учителем и учеником изменений происходящих в экологических знаниях, умениях и навыках, а также определения уровня развития экологической культуры и сознания, но и выявление причин способствующих или препятствующих данному развитию.

Для достижения наибольшей эффективности рефлексивной деятельности в процессе экологического образования необходимо применять различные формы и методы рефлексии, основываясь на индивидуальных и половозрастных особенностях обучающихся, а также исходя из конкретной психолого-педагогической ситуации.

Анализ существующих на сегодняшний день аспектов применения рефлексивной деятельности участников образовательного процесса позволил нам выделить следующие ее виды: вербальную, письменную, изобразительную, эмоционально-чувственную, двигательную. К сожалению, в рамках данной статьи мы не можем раскрыть применение всех вышеперечисленных видов рефлексии относительно экологического образования, поэтому остановимся лишь на чаще всего используемой в образовательной практике вербальной рефлексии.

Данный вид рефлексии основывается на высказывании и включает в себя три основные части:

1 часть. Основывается на констатации обучающимся уровня своего развития экологического сознания или культуры, основанного на педагогическом взаимодействии (урока, внеурочной деятельности или дополнительного образования). Т.е. учащийся может отметить, какие понятия он освоил на занятии, желании о дальнейшем совершенствовании своих знаний и удовлетворенности своей работой на занятии;

2 часть. Обучающийся говорит о причинах своего развития в области экологии. Например, он выделяет те задания, которые способствовали этому или рассматривает формы индивидуальной или групповой работы, позволившие закрепить полученные знания.

3 часть. Обучающийся оценивает педагогическое взаимодействие с учителем, одноклассниками и соотносит опыт, который он приобрел в экологосообразной деятельности, с тем опытом, который он имел в базе до проведения занятий.

Но не нужно думать, что обучающемуся с первого раза сможет осуществить глубокую вербальную рефлексю. Как правило это требует длительного, тщательно подготовленного и продуманного взаимодействия обучающегося и педагога, итогом которого будет являться высокий уровень рефлексии в отношении образовательного процесса.

Следует также отметить прямое влияние уровня рефлексивных умений и навыков педагога на уровень развития рефлексивной деятельности у обучающегося. Чем выше уровень рефлексивной культуры учителя, тем богаче у него опыт применения разных рефлексивных форм и методов при взаимодействии с учениками.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что чем выше уровень рефлексивной деятельности педагога и обучающегося, тем будет более эффективным процесс экологического образования в условиях образовательной организации.

### *Литература*

1. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2011. №1. С. 105-115.
2. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: Советское радио, 1973. 153 с.
3. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: монография / авт. колл.: С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, Т.А. Соболевская и др.; под ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2017. 292 с.

4. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91-105.
5. Щедровицкий Г.П. Рефлексия / Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.

**Шемякин А.Б.**

*доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук,  
Нижегородского государственного социально-педагогического института (филиала)  
ФГОУ ВО РГППУ, г. Нижний Тагил  
e-mail: shemyakin@tagilinternet.ru*

### **ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*В статье предлагается использовать концепцию экономической социализации для дальнейшей разработки проблем экономического воспитания. Приведён обзор направлений исследования экономической социализации в гуманитарных и социально-экономических науках. Раскрыт потенциал концепции экономической социализации для развития экономической педагогики.*

*Ключевые слова: экономическое воспитание, экономическая социализация, экономическая социология, экономическая психология, экономическая педагогика.*

Декларирование приоритетности воспитания в современном российском обществе на государственном уровне подтверждается и в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [5]. Несмотря на то, что экономическое воспитание в этом документе не отражается в качестве самостоятельного направления, оно имманентно включено как в гражданское, так и в трудовое воспитание и профессиональное самоопределение. В то же время интенсивное изучение проблем экономического воспитания в отечественной педагогике начинается ещё в 70-х гг. прошлого века. Поэтому рассматривая экономическое воспитание, как сознательно контролируруемую экономическую социализацию, главная цель которого в приобщении подрастающего поколения к хозяйственной жизни общества нельзя обойтись без исследования различных аспектов экономической социализации.

Современная трактовка данного понятия была представлена ещё в конце 70-х гг. прошлого века «в трудах американских ученых С. Камингса и Д. Тибла, которые одними из первых обратили свое внимание на экономическую социализацию детей и подростков и рассматривали её с точки зрения неомарксистского анализа. Под экономической социализацией они понимали процесс усвоения индивидуумом социального опыта в его экономическом поведении» [1, с.132].

Постепенно феномен «экономической социализации» становится как объектом междисциплинарного исследования в социальных и гуманитарных науках, так и самостоятельными разделами экономической социологии и экономической психологии.

Несмотря на междисциплинарный характер социологи, психологи и педагоги изучают разные аспекты экономической социализации и отдают предпочтение разным методам исследования.

Социологический подход к изучению социализации концентрируется на роли социальных групп и социальных институтов в данном процессе. По-мнению, одного из известных российских представителей экономической социологии В. В. Радаева, под экономической социализацией понимается освоение всего «багажа» хозяйственных практик и их значений, т.е. хозяйственной культуры как институционализированного способа экономической деятельности. В качестве методов исследования преимущественно используется опрос.

Представители психологического подхода рассматривают экономическую социализацию как «процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, в котором он живет, так как, усваивая экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы, модели экономического поведения и активно преобразуя их, он становится субъектом экономических отношений данного общества» [3, с.10]. Из методов исследования чаще выбирается эксперимент, психологическое тестирование.

Таким образом, социологи акцентируют внимание на объективных условиях социализации – обществе, а психологи – на субъективном мире индивида.

Педагогов, прежде всего, интересует целенаправленная, сознательно контролируемая социализация в рамках образовательного процесса. Так Е. Н. Землянская считает, что экономическая социализация выступает как «процесс и результат формирования у школьников экономически значимых качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности, позволяющих личности самоопределиваться и самореализоваться в экономической деятельности, адаптироваться и интегрироваться в существующие и прогнозируемые социально-экономические условия с учетом морально-нравственных установок общества» [4, с.21]. Средством экономической социализации она признает экономическую подготовку. Педагогические наблюдение и эксперимент, дидактические методы контроля сформированности знаний и умений используется как методы исследования.

Актуален вопрос о потенциале изучения феномена «экономическая социализация» представителями экономической теории. Известный экономист XX в. Й. Шумпетер в своей работе «История экономического анализа» намечая демаркационную линию между экономической теорией и экономической социологией, отмечает, что первая исследует уже сложившиеся модели хозяйственного поведения и их последствия, а вторая, то как они формируются, в том числе и в процессе социализации. Поэтому получается, что экономическая социализация исключается из сферы экономического анализа. Между тем представителям институционального направления в экономической теории небезынтересно как этнокультурные особенности социализации населения той или иной страны влияют как на экспорт, так и трансформацию экономических институтов в переходные периоды. Представителям поведенческой экономики – как экономическая социализация влияет на процесс принятия экономических решений и обуславливает закономерные отклонения от типичных рационалистических моделей этих процессов. Кроме того, использование традиционного для экономической теории метода статистического наблюдения позволяет получать информацию о внешних проявлениях того или иного вида экономического поведения – потребительского, трудового, финансового, что позволяет судить об объективных показателях результатов экономической социализации – экономической и финансовой зрелости разных категорий населения.

Характеризуя состояние разработки проблемы феномена «экономическая социализация», можно отметить специфику исследований в России и за рубежом. Анализ зарубежной литературы Э. Кирхлером и Э. Хельцлом показал, что публикационная активность по данной проблеме росла с 1986 по 1990 гг. и чуть меньше с 2006 по 2008 гг. Обзор этих публикаций позволяет говорить авторам [3] о когнитивном, поведенческом и факторном изучении вопросов экономической социализации.

В рамках «когнитивного» направления изучаются представления, образы и суждения детей о различных явлениях и процессах экономического мира взрослых (цены, заработная плата, денежные средства, накопления, забастовки, справедливость распределения доходов и др.), а также их мнения о важности власти и богатства, собственности, рыночной экономике, рекламе, ранней трудовой занятости у детей,

подростков и студенческой молодежи и т. д. Данное направление представлено работами Д. Лайзер, А. Берти, К. Ролан-Леви, А. Фернэм, Х. Диттмар, П. Уэбли, С. Ли, К. Чан, Дж. Макнил, Р. Б. Халашми, П. Беневин, Э. Ринальди, Н. Эмлер и Дж. Дикинсон и др.

Различные аспекты «поведенческого» направления исследования экономической социализации отражены в трудах П. Уэбли, С. Ли, Р. Абрамовича, Дж. Л. Фридмана, П. Плинера, А. М. С. Отто, Д. Сэлли и Э. Хилл, Р. Хоффманна, Т. Ямамото, П. М. Смитса и Д. Барнес-Холмса и др.

Представители данного направления изучают мотивацию экономического поведения детей. Сторонники поведенческого направления настаивают не только на необходимости рассмотрения понимания детьми экономического мира взрослых, но и на анализе процессов принятия решений экономических проблем, с которыми они напрямую сталкиваются в своей жизни.

Сравнением и оценкой роли различных микрокомпонентов среды в ходе формирования экономического сознания или экономического поведения детей занимаются представители факторного направления исследования экономической социализации. Оно представлено работами С. Джундин, Л. Леви-Гарбу, Е. Риналди и А. Де Карло, И. Флуори и др. В этом направлении достаточно известна концепция У. Бронфенбреннера, который заявляет о необходимости принятие во внимание всех уровней социального воздействия (семьи, школы и общества) на развитие ребенка.

Внимание отечественных специалистов к изучению феномена «экономическая социализация» проявляется с середины 80-х гг. и первую половину 90-х гг. XX в. В работах А. В. Бояринцевой, С. Ю. Бурениной, Л. Н. Галкиной, Е. В. Козловой, Е. В. Щедриной встречаются неадекватное понимание содержания экономической социализации. По мнению Т. В. Дробышевой, «содержательные же различия в трактовках были связаны с тем, какой аспект изучаемого явления выступал в качестве ключевого: более узкий: усвоение (присвоение) элементов экономической культуры (знания, нормы, ценности, образцы поведения, роли, традиции) – или более широкий: становление экономического мышления, экономического сознания, экономической культуры и поведения» [2, с. 30].

В начале XXI в. наблюдается большое количество уже самостоятельных исследований экономической социализации, прежде всего представителями экономической психологии, хотя и не только. Это работы М. А. Винокурова, А. Д. Карнышева, А. П. Вяткина, Т. В. Дробышевой, А. Л. Журавлева, Н. А. Журавлёвой, Е. Н. Землянской, М. Н. Стельмашук, В. А. Хащенко и др.

Более изученными в этих исследованиях оказались такие проблемы экономической социализации как:

- структура, содержание и этапы экономической социализации;
- её микро- и макросоциальные факторы, в т.ч. региональные, этнические, социокультурные;
- методы её исследования;
- потребительская социализация и её отдельные элементы (установки и отношения к деньгам, представления о бедности и богатстве, собственности, отношения к бедным и богатым людям);
- факторы экономической социализации как внутренние (характеристики личности), так и внешние (экономическое воспитание и экономическое образование, семья, СМИ).

Можно отметить, что решаемый отечественными авторами круг вопросов экономической социализации тесно переплетается и с когнитивным, поведенческим, факторным направлениями её исследования за рубежом. Между тем, несмотря на интенсивную разработку вопросов, связанных с экономической социализацией потенциал исследования данного феномена далеко не исчерпан. Практическую значимость для изучения экономической социализации приобретает её анализ в рамках экономической

педагогике, междисциплинарной области, интегрирующей для анализа процесса экономического образования достижения педагогики, психологии, социологии и экономики. О необходимости создания такой предметной области, о её задачах в современной России уже говорилось [6].

Экономическую педагогику не стоит редуцировать до методики экономического образования (как учить и как воспитывать). Немаловажен и содержательный аспект – что должно быть целью и задачами экономического воспитания и обучения (зачем воспитывать и чему учить). Правомерно рассматривать экономическую педагогику как науку, содержанием которой являются закономерности, принципы, формы и методы целенаправленной экономической социализации различных возрастных категорий населения в процессе экономического образования.

Поэтому концепция экономической социализации могла бы помочь в решении следующих задач экономической педагогики:

- изучение закономерностей формирования у подрастающего поколения экономической культуры, её когнитивных, ценностных, поведенческих аспектов;
- выявления принципов отбора содержания, как общего, так и профессионального экономического образования;
- обоснования выбора оптимальных форм и методов экономического обучения и экономического воспитания для различных возрастных групп обучающихся.

#### *Литература*

1. Грасс Т.П. Роль семьи в процессе экономической социализации подрастающего поколения в США и Канаде / Т.П. Грасс, А.Е. Крашенинникова, В.И. Петрищева // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 7. С. 130–141.
2. Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности: анализ отечественных подходов к пониманию феномена / Т.В. Дробышева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С.29–39.
3. Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности: ценностный подход / Т.В. Дробышева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 312 с.
4. Землянская Е.Н. Экономическая подготовка как средство экономической социализации младших школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2003. 406 с.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Утверждена распоряжением правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] // Российская газета. 2015. 8 июня. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата доступа 01.03.2021)
6. Терюкова Т.С. Экономическая педагогика как процесс интеграции экономики и педагогики / Т.С. Терюкова. М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, дата публикации 28.08.2014. [Электронный ресурс] URL: [https://portalus.ru/modules/economics/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1409220893&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/economics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1409220893&archive=&start_from=&ucat=&) (Дата доступа 01.03.2021)